

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1992

RELAÇÕES DO PROCESSO DE ESCRITA
COM ESFERAS DA ATIVIDADE SIMBÓLICA
EM CRIANÇAS SUBMETIDAS AO ENSINO ESPECIAL

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
e aprovada pela Comissão Julgadora
em 25/06/1992

Data: 25 de junho de 1992.

Assinatura: João Rêgo.

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na
Área de Concentração: Psicologia da Educação, à
Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação
da Profa. Dra. Maria Cécilia Raphael de Góes

Comissão Julgadora:

MazHaddy Goudry
Ana Beatriz P. P. P.
João R. Góes.

Este trabalho foi construído partilhadamente. Muitas foram as vozes, as opiniões e o incentivo. Muitas foram as pessoas envolvidas, entre elas:

Ca e Lu, sem eles não haveria este estudo.

Todo o pessoal da Clínica Escola que permitiu meu trabalho e me ajudou a conhecer melhor as crianças.

Cecília, provocando reflexões e me ensinando muito.

Meus pais que lá muito me incentivam.

Antenor, companheiro e colaborador especial.

Ana, gerada e nascida junto com esse trabalho.

E aos amigos todos, com quem pude dividir momentos importantes.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

RESUMO

Este trabalho tem como preocupação central investigar as relações do processo de desenvolvimento da linguagem escrita com as esferas de linguagem oral e de produção do desenho. Partindo da análise dessas interrelações apresentada por L. S. Vygotsky, o estudo focalizou os modos de apropriação da escrita de duas crianças que frequentavam instituição de educação especial, que diferiam quanto ao desenvolvimento da linguagem oral e à produção do desenho. Os dados foram derivados de situações de sala de aula, durante um ano letivo, a partir de registros de campo, produções gráficas das crianças e video-gravações. Na análise, buscou-se apreender nas produções das crianças seus conhecimentos emergentes ou consolidados, as instâncias de ação partilhada ou autônoma e o papel das mediações sociais no desenvolvimento de cada uma das três esferas de atividade simbólica focalizadas. Os resultados indicam que essas esferas nem sempre se alimentam reciprocamente e, na verdade, se relacionam de um modo complexo e não linear, envolvendo mecanismos tanto cognitivos quanto emocionais.

ABSTRACT

The central concern of the present study is to investigate the relationships between the development of written language and the oral language and drawing production spheres. Based on L. S. Vygotsky's analysis of these interrelationships, the study focused on the modes of written language appropriation by two children of a special education institution, differing from each other in oral language development and drawing production. The data were derived from classroom situations, during one academic year, and were obtained through field records, children's graphic productions, and video recordings. The analyses attempted to apprehend, in the children's productions, their emergent or consolidated knowledge, the instances of shared or autonomous actions, and the role of social mediations in the development of each of the three symbolic activity spheres do not always promote each other reciprocally and, in fact, interrelate in a complex and non-linear way, involving both cognitive and emotional mechanisms.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.	INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2.	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	17
	-CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	18
	-CONSTRUÇÃO DOS DADOS	20
CAPÍTULO 3.	"QUANDO A CRIANÇA FALA BEM..." ANÁLISE DOS DADOS DO SUJEITO Ca.	25
	-ANÁLISE DA ORALIDADE DE Ca.	26
	-SITUAÇÕES DISCURSIVAS EM QUE Ca ATUA, EFETIVANDO A COMUNICAÇÃO	26
	-SITUAÇÕES DISCURSIVAS EM QUE Ca USA DE ESTRATÉGIAS ESPECIAIS	30
	-CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORALIDADE DE Ca	36
	-ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE DESENHOS DE Ca	38
	-CONDIÇÕES DE COMPOSIÇÃO DO DESENHO DE Ca	39
	-ANÁLISE DA CAPACIDADE DE FIGURAR E CONSTRUIR TEXTOS GRÁFICOS DE Ca	44
	-CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE DESENHOS DE Ca	50
	-ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE LEITURA ESCRITA EM Ca	51
	-ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA CONHECIDOS POR Ca.	52
	-USOS E FUNÇÕES DA ESCRITA	52
	-ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCRITA: CORRESPONDÊNCIA SOM- LETRA, CARATER FUNCIONAL E DIRECIONALIDADE	55
	-A PARTICIPAÇÃO DO OUTRO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA EM Ca	61
	-MANIFESTAÇÕES DE PRODUÇÃO AUTÔNOMAS	61
	-MANIFESTAÇÕES DE PRODUÇÃO PARTILHADAS	63
	-CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA EM Ca	72
	-INTERRELAÇÃO ORALIDADE/DESENHO/ESCRITA NAS MANIFESTAÇÕES DE Ca	73
CAPÍTULO 4.	"QUANDO A CRIANÇA NÃO FALA BEM" ANÁLISE DOS DADOS DO SUJEITO Lu	79
	-ANÁLISE DA ORALIDADE DE Lu	80
	-SITUAÇÕES DISCURSIVAS EM QUE Lu ATUA EFETIVANDO A COMUNICAÇÃO COM SEU INTERLOCUTOR E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	81
	-SITUAÇÕES DISCURSIVAS EM QUE Lu USA DE ESTRATÉ- GIAS ESPECIAIS PARA QUE A COMUNICAÇÃO SE EFETIVE	84
	-SITUAÇÕES DISCURSIVAS EM QUE Lu NÃO É COMPREENDIDO POR SEU INTERLOCUTOR APESAR DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	89
	-CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORALIDADE DE Lu	89
	-ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE DESENHO DE Lu	92

-CONDIÇÕES DE COMPOSIÇÃO DO DESENHO DE Lu	93
-ANÁLISE DA CAPACIDADE DE FIGURAR E CONSTRUIR TEXTOS GRÁFICOS DE Lu	101
-CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE DESENHO DE Lu	104
-ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE LEITURA/ESCRITA EM Lu	105
-ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA CONHECIDOS POR Lu	105
-ESCRITURA	106
-LEITURA	114
-A PARTICIPAÇÃO DO OUTRO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA EM Lu	118
-O PAPEL DA ESCRITURA DO OUTRO	122
-O PAPEL DA LEITURA DO OUTRO	123
-CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO DE LINGUAGEM ESCRITA EM Lu	127
-INTERRELAÇÃO ORALIDADE/DESENHO/ESCRITA NAS MANIFESTAÇÕES DE Lu	128
CAPÍTULO 5. INTERRELAÇÃO DAS ANÁLISES DOS SUJEITOS Ca E Lu: CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas convencionais, ao enfocarem o trabalho com a escrita, preconizam o bom desempenho em linguagem oral como um dos itens necessários para a alfabetização. Nelas a habilidade de falar bem é considerada como fator fundamental para um desenvolvimento satisfatório da criança na aprendizagem da linguagem escrita. Esse argumento pode ser ilustrado pela seguinte afirmação de Cunha-Castro (1962):

"Para que o processo de alfabetização seja iniciado é necessária uma linguagem verbal adequada que, futuramente, dê condições à comunicação escrita e à fixação de conceitos.

O enriquecimento do vocabulário é indispensável a uma forma de expressão mais eficiente. A ampliação do vocabulário alimenta também a imaginação e possibilita uma melhor conceituação [...] A pronúncia correta das palavras é importante não só para possibilitar a alfabetização, mas também para um bom desempenho social da linguagem". (pp. 82-83)

As crianças são estimuladas objetivando-se uma boa articulação para que se comuniquem bem oralmente e para que se sirvam da oralidade como guia na aprendizagem da escrita. Esta é uma prática frequente na escola tradicional e recebe atenção redobrada nas propostas de alfabetização para educação especial (Iñesta, 1980). Crianças com atraso de desenvolvimento neuro-psico-motor, portadoras de deficiência mental, são encaminhadas para a aprendizagem da escrita segundo seu desempenho em linguagem oral. Acredita-se que crianças que não falam, ou que tenham a comunicação muito prejudicada, não sejam capazes de se alfabetizar. Este não é o único aspecto levado em conta para a alfabetização mas é, sem dúvida, um dos preponderantes.

Sendo assim, as crianças são submetidas a exercícios preparatórios voltados para uma boa articulação e para a comunicação de idéias, graças ao destaque que se dá à dependência do processo de escrita em relação à oralidade, numa perspectiva unidirecional: a oralidade orienta e organiza a aprendizagem da escrita, sendo condição necessária para sua aquisição.

Outro aspecto relevante é que o ensino da linguagem escrita para crianças deficientes é usualmente mecânico, repetitivo e associativo, sendo ainda mais fragmentado e lentificado que aquele praticado no ensino regular. Acredita-se que tais crianças só sejam capazes de se alfabetizar se forem submetidas a

tarefas de repetição, nas quais os conteúdos sejam memorizados, uma vez que não se confia em sua capacidade de elaboração e aprendizagem.

Todavia, a experiência com crianças portadoras de deficiência mental aponta para fatos que discordam destas afirmações. É possível encontrar crianças que se comunicam verbalmente de forma satisfatória e que não conseguem se alfabetizar, e outras com sérios problemas em sua linguagem oral que se alfabetizam plenamente. Estes casos indicam a necessidade de uma revisão dos parâmetros adotados, apontando para a importância de um exame mais detalhado das relações entre oralidade e escrita e entre as diversas esferas da atividade simbólica na criança.

O subjacente às práticas tradicionais é que a fala é expressão do pensamento e, como é preciso aprender a expressar bem o pensamento, é preciso trabalhar a fala de criança. Além disso a língua é vista como código e a escrita concebida como um registro desse código. Então é preciso favorecer a sequência pensar - expressar bem o pensamento falado - e aprender a registrar essa "boa fala".

Uma outra concepção se mostra mais adequada para dar conta das complexidades envolvidas nessa esfera. A busca de uma nova direção de análise apontou para as proposições da Análise do Discurso. Dentre os diferentes modelos existentes no campo, interessa aqui o da Análise do Discurso de linha francesa (Mainguenaux, 1989, Gadet, 1990, Geraldí, 1991 e outros). De acordo com essa visão a linguagem é fundamental para todo e qualquer desenvolvimento humano e é condição para o domínio de conceitos que permitem ao sujeito compreender o mundo e nele agir. É na linguagem que se dão as relações, os encontros e desencontros, e que se tornam conhecidas as posições de cada sujeito (Geraldí, 1991). Além disso, a linguagem integra a estrutura dos processos cognitivos e, por isso age como meio de regulação e mediação da atividade psíquica humana (Coudry e Morato, 1988).

Considera-se, então, que a língua não está dada a priori, como um código, de que o sujeito deve se apropriar, mas como algo que se constrói nas e pelas interações. Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com outros construindo seus conhecimentos nestas relações; o sujeito é social, constituído pela linguagem que é produto de um processo sócio-histórico. Não se pode falar de sujeitos prontos, eles vão se completando e se constituindo em suas falas. As interações não são aleatórias, dando-se num certo contexto, sofrendo suas interferências e interferindo sobre ele, modificando-o.

Da mesma forma, a fala não deve ser tomada como algo previamente determinado, ou como se faz no contexto de sala de aula usada simplesmente para aferição de conhecimentos incorporados. Ter uma

concepção interacionista de linguagem pode contribuir para construção de novas alternativas de compreensão da linguagem, sem abandonar conhecimentos historicamente produzidos.

Geraldi(1991) argumenta que se a língua for compreendida como um sistema de expressões prontas, como um código disponível, não haveria porque falar em construção de sentidos; ao mesmo tempo se a cada interlocução fosse criado um novo sistema de expressões não haveria história. O autor afirma que há uma indeterminação no que se diz que deve ganhar sentido na interlocução, uma vez que os recursos expressivos usados, por si sós são insuficientes para a identificação dos objetos pretendidos e do sistema de referência presentes em cada interlocução. É na dinâmica do trabalho linguístico, marcada pela história e contexto social, que são produzidos sentidos com a língua, que é um material pré existente que permite novas construções de sentido. A produção social e histórica dos discursos constrói continuamente a língua modificando-a, atuando em suas diferenciações e repetições de sentido necessárias à constituição da linguagem.

Uma característica importante da linguagem é a reflexividade, que permite a ela remeter-se a si mesma. Uma língua não é apreendida pela incorporação de vocabulário, pela aprendizagem de um conjunto de regras gramaticais, pelo domínio de um conjunto de regras de conversação ou de construção de texto. Geraldi (1991), apoiando-se nas idéias de Bakhtin argumenta:

"A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas".(p. 17)

Se a linguagem for entendida como código, e a compreensão como decifração, a reflexão sobre a linguagem pode ser dispensada; mas se ao invés disso a compreensão de um tema orientar-se em relação à palavra do locutor, se estará levando em conta as negociações de sentido explícitos e implícitos no desenvolvimento da própria interlocução, gerando um trabalho de reflexão sobre as expressões linguísticas utilizadas.

A interação é uma relação intersubjetiva entre locutor e interlocutor em que se falam de representações da realidade factuais ou não. A relação interlocutiva se dá no trabalho conjunto, partilhado entre sujeitos. A atividade discursiva aproxima os sujeitos pelo significado e este aproxima um sistema de

referências, que dá significação aos recursos linguísticos usados. Mas podem surgir significados não harmônicos entre os falantes. Os interlocutores partilham de pontos de vista comuns e de outros discordantes que vão emergir no discurso e gerar uma certa reorganização de sentidos. O que um sujeito fala incide sobre o outro, revelando sua construção da realidade, interferindo sobre opiniões, escolhas, etc.

"Espera-se que, nas interações, as enunciações dos sujeitos incidam sobre temas não proibidos para a interação em curso; que o interlocutor siga o princípio de racionalidade na troca; que o locutor fale a verdade; que o interlocutor, na compreensão, comente enunciado e enunciação do locutor; considere quem está falando; compreenda sua fala dentro de certa configuração (que tem princípios e regularidades) de como se fala (por exemplo, num diálogo, espera-se a troca de turnos de fala, que os analistas da conversação tem mostrado seguir certas regularidades); é o locutor que, enunciando, se constitui como locutor e, portanto, como alguém motivado para falar sobre o assunto porque tem uma contribuição a fazer, é do locutor que se cobra o "sistema de referência" que usa; ao locutor se atribui e ele se auto-atribui determinado lugar do qual fala".(Geraldí, 1991: 67)

Quando estes pressupostos não são respeitados, de alguma forma experimentam-se rupturas, entra-se no universo das realizações desviadas/alteradas com a construção de significados não pretendidos, a ocupação de lugares discursivos inadequados ao contexto interacional, desajustes dos recursos expressivos e outros que prejudicam a interlocução e podem ser reveladores de alterações/patologias da linguagem.

No interior da linguagem torna-se relevante, também, levar em conta o processo de construção de textos, orais e escritos, numa perspectiva interacionista, porque é no texto que a língua se manifesta totalmente, quer como conjunto de formas, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva construída no processo de enunciação marcada histórica e socialmente. O sujeito ao construir um texto se vale de velhas formas e conteúdos da língua, que no contexto apontam para o seu compromisso com elas, com o modo individual de organizar tais conteúdos, revelando a formação discursiva de que faz parte, ainda que não seja de forma consciente.

"Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da realidade interior. Este é um processo social, é no sistema de referências que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica".(Geraldí, 1991: 179)

Para fundamentar a análise do desenvolvimento da escrita na criança, a perspectiva interacionista de linguagem deve ser articulada com uma visão de desenvolvimento psicológico que enfatize o papel

constitutivo dos processos interativos e a natureza simbólica desses processos. Nesse sentido a abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky (1980, 1984, 1987) traz muitas contribuições.

Vygotsky (1984) discute questões sobre a linguagem escrita e sua relação com a linguagem oral criticando a mecanização a que a criança é submetida quando se alfabetiza pelos métodos tradicionais. Ela é ensinada a desenhar letras e a formar palavras, sem que entre em contato com a linguagem escrita propriamente dita. Ele se refere a esse processo como a aprendizagem de uma língua morta e, por essa razão, aponta que a pedagogia ainda precisa desenvolver um procedimento científico específico para o ensino da linguagem escrita. Os métodos e técnicas existentes estão longe de darem conta das questões reais que este problema coloca. O perigo reside no fato de o treino fechar-se em atividades, em si, que releguem a linguagem para um segundo plano. Estes treinos se afastam das necessidades próprias da criança e estão a serviço de tarefas unidirecionalmente escolhidas pelo professor. Nesse contexto a escrita é considerada como uma complicada habilidade motora, e não como "um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança." (Vygotsky, 1984: 120)

Vygotsky defende a noção de que a linguagem escrita é, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem porque tende a representar os sons da fala, sendo neste sentido secundária à linguagem oral. Lentamente, porém, desaparece a linguagem oral, enquanto elo intermediário entre a escrita e aquilo que ela representa, e a linguagem escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um simbolismo de primeira ordem. Este processo complexo não pode ser alcançado, segundo o autor, por métodos mecânicos e externos à criança, sendo necessário um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento dos signos na infância.

Entretanto, a linguagem escrita não se desenvolve de forma única, a qual possa ser descrita como uma sucessão de eventos. Ocorrem transformações imprevistas, com a criança passando de uma estratégia de escrita a outra, sem que isto seja completamente compreensível aos olhos do adulto letrado. Para Vygotsky a linguagem escrita "é constituída tanto de involuções como de evoluções" (1984: 120). Muitas vezes, para que a criança alcance novos conhecimentos é necessário que recorra a transformações de formas anteriores de agir, a reduções, revelando descontinuidades no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Estas descontinuidades podem confundir o investigador que espere encontrar um desenvolvimento linear de somatórias de aquisições. O que ocorre é um movimento de idas e vindas em direção ao objeto pretendido.

sem que necessariamente aquilo que foi apreendido antes se mantenha inalterado. O processo é rico em transformações que podem parecer atrasos à primeira vista.

Partindo dessas interpretações o autor preconiza a necessidade de organizar o ensino de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, façam parte de seu cotidiano como algo importante, tendo significado para elas. Para tal, a escrita precisa ser ensinada naturalmente, ser descoberta em situações de brincar, construindo um modo de linguagem, e não apenas a escrita de letras.

Entender melhor a função, descrita por Vygotsky, da linguagem oral como elo intermediário, pode ajudar a compreender qual a participação da oralidade na construção da escrita. Outra questão importante que a teoria aponta é aquela relativa às evoluções e involuções do processo de apropriação da escrita. Não se deve esperar uma aprendizagem linear, mas um processo descontínuo, bastante diferente daquele que as práticas pedagógicas tradicionais exigem das crianças.

Outro conceito proposto pela teoria de Vygotsky, e que tem relevância aqui, é o da internalização, definida como o processo pelo qual aspectos da estrutura da atividade, que são executados num plano externo, passam a ser executados num plano interno. Como esclarece Leontiev (1981) esse plano interno, intra-subjetivo, é não um plano de consciência pré-existente que é atualizado. Trata-se de "um modo de funcionamento que se cria com a internalização, pelo deslocamento da fonte de regulação para o próprio sujeito" (Goés, 1991: 18).

Buscando esclarecer o processo de internalização Vygotsky (1984) aponta para a noção de desenvolvimento proximal. Ele argumenta que há dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, ou seja, aquele revelado pelas instâncias em que o sujeito manifesta seus conhecimentos já internalizados e consolidados, e seu desenvolvimento potencial, ou seja, aquele configurado pelos conhecimentos e habilidades que o sujeito não é capaz de manifestar autonomamente mas que se auxiliado, ou em colaboração com o outro, é capaz de realizar. O autor argumenta que esta capacidade de realizar certas tarefas graças à pistas do contexto e mediação do outro fazem emergir o desenvolvimento potencial do indivíduo. Desta forma, aquilo que o sujeito faz hoje com ajuda, através da mediação, aponta para suas capacidades e para aquilo que fará amanhã autonomamente. Esta distância entre o que o sujeito é capaz de fazer sozinho e aquilo que é capaz de fazer em colaboração é chamada de "zona potencial de desenvolvimento".

A internalização implica a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações. O que permite isso é a operação com signos. E a linguagem constitui-se na instância de internalização por excelência.

Compreendida desta forma, a linguagem oral é, num primeiro momento, o canal/elo de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que ela pretende representar e, portanto, é pela própria linguagem oral que se dá a internalização de aspectos da aprendizagem da escrita. A linguagem oral serve como substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia, como um sistema simbólico de primeira ordem, autônomo, podendo operar por si mesmo. A linguagem escrita ao ser internalizada, bem como a linguagem oral, transforma-se para constituir o funcionamento interno.

Cada aprendizagem/ação/conhecimento/relação incorporada gera transformações internas em maior ou menor grau, pois nem toda experiência de aprendizagem interfere de forma semelhante no desenvolvimento. Assim, aquilo que se aprende pela oralidade pode interferir sobre conhecimentos construídos através da escrita e vice-versa, de forma não linear, com involuções e evoluções, segundo o efeito que essas aprendizagens possam ter sobre o desenvolvimento de funções gerais ou específicas dos indivíduos.

Na análise da construção da linguagem escrita, Vygotsky (1984) reserva um lugar especial para o gesto neste processo. "O gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança" (p.121). O autor afirma que a produção gráfica inicial pode se manifestar como a fixação dos gestos no papel, e que os gestos são uma forma de representação (indicativa, por exemplo) que a pictografia vai fixar representando/desenhando. Para Vygotsky os primeiros rabiscos da criança nada mais são que a impressão, fixação de seus gestos sobre o papel. As crianças em situações experimentais usam gestos/dramatizações para substituir coisas que deveriam ser representadas por desenhos, e seus traços sobre o papel são mera consequência de seus gestos. Ações físicas tais como pular ou correr são representadas por gestos que imprimem marcas no papel, mas não com a intenção de deixar marcas, e sim pelo caráter de representação que o gesto em si tem; os traços são, portanto, consequência dos gestos e não seu objetivo. Seguido a isso, aponta que a criança inicialmente não procura representar o objeto como ele é, mas busca representar suas propriedades e características mais marcantes, como o redondo de uma lata, por exemplo. Estas características

acompanham a capacidade motora das crianças nesse período, sendo que seus traços são pouco definidos e seguros. "As crianças não desenham, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo" (Vygotsky, 1984: 122).

Este gesto que inicialmente não tem qualquer intenção de representação aos poucos vai se convertendo em algo simbólico como o desenho. Vygotsky introduz o tema lembrando que o desenho da criança se inicia efetivamente quando sua linguagem oral já está bastante desenvolvida. A vida interior da criança já está, nesta etapa, submetida à linguagem e o desenho se inclui nisso. Primeiramente, as crianças não desenham o que veem mas sim aquilo que conhecem. Desprezam modelos pois vão desenhar a partir de sua memória, e por vezes, seu desenho contradiz sua percepção, na medida em que traçam coisas que sabem existir como o umbigo sob a roupa, ou o dinheiro no interior de um bolso, mas que não podem visualizar realmente. São capazes de desenhar pernas saindo da cabeça, não porque não reconheçam seu esquema corporal, mas porque as pernas são mais importantes ou conhecidas que o pescoço por exemplo, e, com isso, omitem partes significativas dos objetos sem que isso lhes angustie.

As crianças são mais simbolistas que representativas, do ponto de vista de Vygotsky, porque elas não se preocupam com a perfeição de semelhanças, mas se contentam com indicações superficiais. Ele não considera que elas desenhem pobremente a figura humana porque a conheçam pouco. A questão está em que a criança não tem uma preocupação com o como representar, mas sim com a identificação e a designação daquilo que desenharam.

O que está na memória da criança, internalizado, está perpassado por sua fala. Quando uma criança libera sua memória através do desenho ela o faz à maneira da fala, contando histórias, narrando. Está presente, então, uma certa abstração característica da representação verbal. Desta maneira, Vygotsky conclui que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. E como nos conceitos verbais, os primeiros desenhos tendem a comunicar só os elementos essenciais dos objetos.

Mas o desenvolvimento de simples rabiscos para o uso de letras não se dá mecanicamente. É preciso que as crianças descubram que seus traços podem significar algo. Inicialmente, quando reconhecem alguma coisa em seus traços não percebem a dimensão simbólica disso: é como se o desenho fosse o objeto mesmo e não uma representação. Por isso muitas vezes, as crianças se relacionam com desenhos como se fossem objetos reais. É só mais tarde que o desenho ganha o estatuto de representação ou símbolo advindo da fala: "a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e, que é utilizando-a como base, que todos os

outros sistemas de signos são criados" (p.128). O ato de desenhar está todo atravessado pela oralidade, no início a criança desenha sem intenções claras de representar e é por sua oralidade, após desenhar, que seu traçado é nomeado ganhando significado. Posteriormente, a criança tem intenções de representar e, se vale de sua fala para acompanhar a produção de desenho, organizando-o. Mais tarde, quando a criança tem um plano prévio daquilo que pretende desenhar, sua fala serve como planejadora da ação, na medida em que anuncia o que será desenhado. É só num momento posterior que, a criança prescinde de sua fala externa e planeja seu desenho internamente. A posição que a fala ocupa em relação ao desenho depende do processo de desenvolvimento da criança.

O autor observa, através de experimentos desenvolvidos por Luria (1988), que crianças colocadas diante da tarefa de representar graficamente frases mais ou menos complexas revelam a passagem de desenhos à formas mais próximas da escrita. As crianças vão da escrita pictográfica para uma escrita ideográfica, criando marcas simbólicas. Muitas vezes, se observa a dominância da fala sobre a escrita levando-as a fazer desenhos que representavam "pari passu" a fala. Neste sentido, o desenho pode ser visto como um precursor da escrita e, advém daí, a necessidade do trabalho com o desenho como uma forma de desenvolver sistemas simbólicos de representação, que podem auxiliar no processo de construção da linguagem escrita. A escrita é vista como "deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala" (Luria, 1988, p. 173).

Luria, assim como Vygotsky, argumenta que a história da aprendizagem da criança começa muito antes da entrada desta na escola, tendo início na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Os conhecimentos que a criança desenvolve sobre a escrita são, em geral, perdidos quando ela ingressa na escola, porque esta oferece um sistema de signos padronizados e organizados economicamente pela cultura. As técnicas anteriormente desenvolvidas pela criança, que são como estágios bastante necessários para o processo de aquisição como um todo, podem ser passar despercebidos se forem focalizados apenas no momento da escolarização. A pré-história da escrita não está evidente, sendo necessária uma pesquisa psicológica que revele esse percurso, pois conhecê-lo pode contribuir para o ensino da escrita propriamente.

Segundo Luria "a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação" (p. 144). A condição fundamental exigida para que a criança realize uma tarefa de escrita, como anotar ou registrar, é recorrer a um "signo auxiliar cuja percepção leve a criança a se recordar de uma idéia à qual se refere"

(p. 145). E para tal é necessário que a criança tenha uma relação funcional com os objetos, o que revela o desenvolvimento de formas intelectuais complexas.

Luria, partindo destas idéias, realiza uma pesquisa experimental verificando o uso do traçado pelas crianças, diante da tarefa de recordar frases mais ou menos complexas, dificilmente passíveis de uma memorização simples. Nesta situação interessava para o autor verificar o momento em que os traçados feitos pelas crianças passavam a mediar alguma relação com a memória ou com aquilo que se pretendia recordar. Era dito para a criança um número de frases, maior do que o que ela conseguiria recordar; configurada essa situação, sugeria-se que anotasse para não esquecer. As crianças demonstravam conhecer esse uso externamente, como imitação das atitudes dos adultos que anotam coisas para se recordarem delas, e traçavam riscos diante da tarefa proposta. Mas o momento em que utilizariam realmente a escrita/traços como um mediador consistia no objeto central da pesquisa.

Um certo grupo de crianças não encarava a escrita como um instrumento ou meio, imitava os adultos traçando linhas sem realmente compreender para que serviam. A escrita era apenas externamente associada à tarefa de anotar, como algo puramente intuitivo. As crianças imitavam a produção do adulto, mas a escrita não se constituía num modo para recordar; era algo em si, um jogo externo e imitativo, sem função real, demonstrando que elas não sabiam de seu significado como signo auxiliar. O traçado e aquilo que deveria ser lembrado não guardavam qualquer relação.

Neste contexto o autor observou que a maioria das crianças traçava linhas mais ou menos retas ou em zigue zague muito próximas do desenho da letra cursiva dos adultos; vem daí a questão da imitação externa revelar-se importante, mostrando que a criança está atenta ao mundo da escrita.

Num outro grupo, o autor observou que, ao traçar, as crianças dedicavam certa atenção a esta tarefa e, com isso, eram menos capazes de recordar frases. Neste contexto, a escrita servia mais para atrapalhar seu desempenho, não se constituindo em recurso auxiliar para a memória.

Outras crianças com traçados semelhantes, indiferenciados aparentemente, se serviam deles para evocar as frases ditadas. Para um observador externo aqueles traçados não guardavam qualquer marca especial, mas para elas funcionavam adequadamente como signo auxiliar. Talvez se guiassem pela relação entre os traçados, por sua posição no espaço ou situação no contexto, mas o que ocorre é que estes traçados funcionavam como um sistema de auxílio à memória. Luria não considera este uso como o de um signo propriamente dito, mas como um sinal gráfico primário, porque ele se constitui apenas numa simples

sugestão do que se pretende, levando a pensar em certa coisa, mas não como representação de um objeto propriamente. Este comportamento não pode ser considerado como escrita, mas sem dúvida é um precursor desta.

O desenvolvimento da escrita é constituído pela "transformação de rabiscos indiferenciados para signos diferenciados, linhas e riscos são substituídos por figuras e imagens e estes dão lugar a signos" (Luria, 1988: 161). A descrição desse caminho do desenvolvimento não se deve restringir à sequências de fases individuais, mas abranger as condições em que estas fases se produzem e os fatores que colaboram para que ocorram.

Luria observa então dois percursos de diferenciação do signo primário na criança. Um se caracteriza pelo fato de ela retratar o conteúdo através de riscos imitativos e arbitrários. Outro, diz respeito às instâncias em que ela registra o que pretende através de pictogramas (transição entre o desenho e uma forma de escrita). Ambos revelam um salto dado pela criança na direção de um signo primário diferenciado em lugar de um indiferenciado. O que ocorre é a transformação da função psicológica por uma espécie de invenção da criança na direção de um signo-símbolo.

Quando submetida a essas situações de teste, a criança algumas vezes, começava a alterar suas respostas, por exemplo, concentrando-se no ritmo da frase, em sua extensão sonora, fazendo um traçado compatível com este ritmo e extensão. O uso deste mecanismo durante o experimento mostrava-se bastante instável com a criança ora servindo-se dele, ora não.

Neste contexto, a escrita deixa de ser imitação externa para ser guiada, de alguma forma, pelo ritmo daquilo que lhe é dito. Mas, o mais importante, se dará quando ela puder refletir em sua expressão gráfica algo referente ao conteúdo daquilo que deve ser escrito. Quando a marca gráfica estiver representando um significado, transformando-se assim em significante e portanto, constituindo signos propriamente ditos.

Dois fatores inicialmente levaram as crianças a tentativas de registro dos conteúdos: aspectos ligados ao número e à forma. Pela necessidade criada de registrar quantidades, cores, formas e tamanhos elas começaram a grafar de maneira mais simbólica, e os resultados possibilitavam recordar um maior número de sentenças com certa confiança, já que os traços possibilitavam isso. A criança não precisava mais adivinhar ou imitar porque havia um guia seguro. Ela passava a ler sua própria escrita. "Através destes fatores, a criança, inicialmente, chega à idéia de usar o desenho (no qual antes já é bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se,

passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada".(Luria, 1988: 166)

Outras crianças, sem recorrerem ao pictograma, conseguem dentro do universo dos traçados e riscos chegar a uma escrita instrumental, onde os traços mediam o processo de recordação (atravessado pelas questões de quantidade, cor, forma e tamanho). As crianças que chegaram neste ponto o fizeram graças ao contexto da pesquisa, ao longo das entrevistas, constituindo-se o sinal gráfico num instrumento que foi sendo construído segundo as necessidades colocadas, favorecendo a observação pelo autor da construção destes aspectos do conhecimento, que se deram, sem dúvida, de forma mediada pelas condições provocadas pelo contexto.

Seguindo-se a esta fase está a da escrita pictográfica propriamente, plenamente desenvolvida entre 5 e 6 anos de idade, e que, por vezes, logo começa a ceder lugar à escrita alfabética.

Luria neste ponto inclui análises de crianças com retardamento mental. "O mais rico desenvolvimento da pictografia encontra-se nas crianças retardadas, que são ainda pré-alfabetizadas, e deveríamos reconhecer, sem reservas, que a colorida e requintada escrita pictográfica é uma das realizações positivas destas crianças"(Luria, 1988: 173).

O autor alerta que não se deve esquecer que, em geral, o desenho é um processo autocontido de representação, uma atividade de brincadeira, que num dado momento passa a ser vista, pela criança, como um sistema simbólico que pode ser utilizado como meio de registro. O ato de desenhar como jogo pode se misturar ao desenho como mediador, e isto é feito com frequência pelas crianças, principalmente por aquelas com retardamento.

A criança pode desenhar figurativamente, mas não se relacionar com o desenho como forma de registro, como mediador. E pode, também por isso, diferenciar a escrita do desenho e estabelecer limites para o uso das capacidades de ler e escrever pictograficamente. Ela passa da pictografia à escrita simbólica, geralmente quando o que tem que retratar é algo difícil de ser desenhado. Pode, então, anotar um outro objeto que a faça lembrar o primeiro ou anotar alguma marca arbitrária para recordar o que pretende. Os dois caminhos levam à escrita simbólica. Crianças com retardo procuram usar o primeiro tipo, a escola regular busca contribuir para a aquisição do segundo. De toda forma, tomar algo para lembrar-se de outro, seja por desenhos ou por marcas arbitrárias, orienta a construção do signo arbitrário simbólico, mostrando que a criança está nos limites da escrita simbólica.

"Do momento em que uma criança começa pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período, particularmente interessante para a pesquisa psicológica. Ela está exatamente nos limites entre as formas primitivas de inscrição que vimos anteriormente, possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, apresentadas de maneira organizada no indivíduo. É durante esse período de transição, quando a criança ainda não dominou completamente as novas técnicas, mas também não superou a antiga que emerge um certo número de padrões psicológicos de particular interesse". (Luria, 1988: 180).

Em acordo com as idéias de Vygotsky, Luria também argumenta que a escrita não se desenvolve em linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos, mas sim num movimento de idas e vindas dentro da construção deste conhecimento.

Luria resume suas idéias afirmando que a criança inicialmente traça por mera imitação externa, a escrita não é um meio de registro; mais tarde começa a fazer diferenciações: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o que a criança quer recordar. Neste momento, ela aprende a ler e a traçar letras e reconhece que estas letras registram algum conteúdo, compreendendo que pode usar signos para escrever coisas, mas ainda não sabe como fazer uso do sistema que descobriu. Começar a escrever não é o mesmo que compreender o processo da escrita, conquista essa que a criança fará dependendo de suas experiências com os mecanismos culturalmente elaborados da escrita.

"Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso de signos e suas origens na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão".(Luria, 1988: 180). Este argumento de Luria em muito auxilia no estudo da aquisição da escrita em crianças deficientes mentais, na medida em que se espera que compreendam aspectos da linguagem oral e/ou escrita para que cheguem a produzi-las e, concordando com o autor, a possibilidade de atuar com e sobre estas linguagens é que, talvez, possa favorecer a assimilação por parte dessas crianças, tornando possível sua compreensão sobre os objetos simbólicos.

Na tentativa de ampliar as idéias propostas por Vygotsky e Luria, interessa, também, refletir sobre alguns aspectos dos estudos sobre aquisição de linguagem que iluminam o processo de construção da escrita.

Abaurre (1988) em seus estudos sobre a construção da linguagem escrita argumenta que os trabalhos sobre aquisição de linguagem tem, ao longo do tempo, abandonado a crença ingênua de que a gramática infantil é mera versão imperfeita e incompleta da gramática do adulto. Há, atualmente, uma parcela

considerável de evidências que mostram que a criança, enquanto participante ativa de situações discursivas e de práticas de interação social, se torna progressivamente atenta para a eficácia da atividade linguística para a comunicação e para fins cognitivos. Ter consciência da eficácia social da linguagem é tida como condição para construção linguística das crianças, que se tornam prontas para contemplar o objeto linguístico e para fazer hipóteses sobre sua forma e função (Lemos, 1982). Tal perspectiva de análise atribui particular relevância ao processo dialógico básico que emerge no contexto do discurso e de práticas características da interação social.

Servindo-se dos estudos de Vygotsky (1984), Abaurre aponta a interação social como condição constitutiva para internalização de funções psicológicas. A autora acredita que esta abordagem é adequada para estudar a aquisição da escrita uma vez que orienta para incorporação natural da dimensão histórica no processo de aquisição de linguagem, necessária para explicar o comportamento aparentemente caótico das escritas infantis que mostram diversas variações em relação às convenções sociais. A autora afirma também que durante o processo de aquisição de linguagem, o qual abrange a aquisição da escrita, é possível isolar e observar comportamentos linguísticos que são indicativos de como as crianças organizam dinamicamente dados linguísticos por classificação, categorização e sistematicamente relatam elementos de acordo com hipóteses locais ou gerais. Tal comportamento infantil, na exploração da escrita, é frequentemente indicativo do trabalho constante feito sobre as representações linguísticas.

O pesquisador diante de amostras de escrita infantil é imediatamente tomado por uma enorme quantidade de variações, características das manifestações iniciais da escrita alfabética. A autora salienta que grandes variações são usualmente encontradas, não apenas entre crianças com conhecimentos diferentes sobre a escrita, mas também em amostras de escrita de uma mesma criança, e às vezes dentro de um mesmo texto. É frequente encontrar crianças que explorando a escrita oferecem soluções diferentes para um mesmo conflito. Estes conflitos parecem ser constitutivos da aquisição da escrita e devem, por isso, ser adequadamente levados em consideração. Buscando relacionar estas variações na escrita com o problema mais geral de construção de aspectos nos estudos de aquisição de linguagem, Abaurre aponta para a natureza da interação entre sujeito (criança), objeto (linguagem) e contexto (práticas discursivas específicas da interação linguística), como uma forma de melhor compreender suas ocorrências.

Tomando, por um lado, os pressupostos de uma abordagem interacionista da linguagem torna-se relevante considerar nas produções dos sujeitos as interlocuções que se estabelecem, os sentidos que são

produzidos, os lugares discursivos ocupados como significativos para as reflexões e inferências a serem feitas sobre a linguagem oral que possam colaborar para construção da linguagem escrita. E, por outro, assumindo as formulações de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, torna-se necessário examinar não apenas suas relações com a oralidade, mas também aquelas que se estabelecem com o desenho. Nessa confluência de perspectivas emergem algumas indagações: De que forma efetivamente a oralidade contribui para a construção da linguagem escrita? De que forma se interrelacionam escrita, fala e desenho? Estes sistemas de representação se alimentam reciprocamente? De que modo os diferentes sistemas de representação estão interrelacionados para que provoquem alterações uns sobre os outros? Que papel têm as mediações sociais nesse processo?

Estas questões permanecem abertas sem que a literatura tenha conseguido dar respostas satisfatórias a elas. E ganham ainda maior relevância no estudo de crianças que tenham alguns desses sistemas de representação prejudicados.

Com o propósito de contribuir para essa discussão, este trabalho pretende especificamente examinar as relações entre oralidade, desenho e escrita em crianças com desenvolvimento atípico, que frequentam classes para deficientes mentais justamente por sua incapacidade em acompanhar o ensino regular e por suas dificuldades no desenvolvimento global. Através de estudo de caso será caracterizada a evolução de dois sujeitos relativamente às três esferas citadas de atividade simbólica, durante um ano letivo, buscando-se esclarecer algumas das questões levantadas.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O contexto da pesquisa é o de uma Clínica Escola particular que se propõe a atender crianças com atraso de desenvolvimento neuro-psico-motor, e é formada por uma equipe interdisciplinar composta por: psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais e pedagogos. As crianças são encaminhadas por médicos, por outras escolas ou clínicas, devido a seu atraso e à impossibilidade de frequentarem escolas regulares. São aceitas crianças de 0 a 13 anos que tenham déficit motor e/ou cognitivo de origem orgânica, sem deficiência sensorial associada (auditiva ou visual). Após avaliação, as crianças recebem os atendimentos terapêuticos que se façam necessários e frequentam classes escolares formadas segundo suas necessidades.

Para desenvolver a pesquisa foi escolhida uma classe formada por 4 crianças, entre 8 e 10 anos de idade, que já estavam na instituição há algum tempo e foram agrupadas por mostrarem um desempenho escolar razoavelmente compatível. Esta escola tem como proposta expor as crianças à escrita, visando sua familiarização e possível aprendizagem, sem a pretensão de alfabetizar num tempo determinado. Objetiva mediar a relação das crianças com essa forma de linguagem, com a perspectiva de ampliar seus conhecimentos por meio de um trabalho em que a linguagem escrita seja sempre significativa, vinculada ao contexto e interesse do grupo. Não é feita qualquer testagem para prontidão, ou investigação de capacidades cognitivas. A linguagem escrita é vista como um meio possível de representação e de comunicação social, que deve ser oportunizado a qualquer sujeito da sociedade.

A classe é conduzida por uma professora que desenvolve atividades, em geral, a partir de temas propostos pelas próprias crianças em conversas na sala de aula. Nessas atividades busca explorar aspectos sócio-culturais de cada tema especificamente, bem como desenvolver as diversas esferas da atividade simbólica. Durante o ano de 1990 os temas foram, entre outros: Circo, Pescaria e Programas de televisão para os quais as crianças organizaram dramatizações, livros ilustrados, exposições, e em alguns casos visitas e passeios.

Da classe focalizada, duas crianças foram tomadas como sujeitos da pesquisa. Foram escolhidas por terem um desenvolvimento atípico em certas esferas simbólicas. Uma mostrava comprometimentos

principalmente na linguagem oral e produção de desenhos e a outra, na linguagem escrita. As diferenças de desempenho de cada uma delas quanto aos níveis de capacidade em cada uma dessas esferas simbólicas sugeria que se tratava de sujeitos interessantes para a análise das interrelações dos processos enfocados nesse trabalho.

A focalização de sujeitos individuais tem sido vista como um caminho metodológico adequado. Nesse sentido, afirma Ginzburg (1987) que estender o conceito histórico de indivíduo é muito importante porque certos estudos demonstram que mesmo indivíduos desinteressantes por si mesmos podem ser representativos de um certo estrato social num dado período histórico. Ao discutir sobre a prescrição de que sujeitos representativos devem ser típicos, o autor afirma:

"Seria esse o caso de Menocchio? Nem por sonho. Não podemos considerá-lo um campônes "típico" (no sentido de "médio", "estatisticamente mais frequente") do seu tempo: seu relativo isolamento na comunidade deixa isso claro. Aos olhos de seus conterrâneos Menocchio era um homem, ao menos em parte, diferente dos outros[...] Em poucas palavras, mesmo um caso limite pode se revelar representativo, seja negativamente – porque ajuda a precisar o que se deva entender, numa situação dada, por "estatisticamente mais frequente"– seja positivamente – porque permite circunscrever as possibilidades latentes de algo que nos chega apenas através de documentos fragmentários..." (pp. 26 a 28)

As crianças aqui estudadas têm muitas semelhanças com Menocchio, o sujeito de Ginzburg. Não são crianças típicas de seu meio social, e são vistas por seus conterrâneos/coetâneos como diferentes. Desta forma, tomando casos limite, e aquelas crianças com diagnóstico de deficiência mental o são em vários aspectos, pretende-se explorar características latentes que não são visíveis nos casos típicos, e através delas buscar, de novas maneiras, compreender as interrelações de processos envolvidas na apropriação da linguagem escrita.

A primeira criança, Ca, é uma menina de 9 anos de idade, portadora de hidrocefalia ao nascimento, que foi corrigida cirurgicamente com inserção de válvula de drenagem, deixando como sequelas uma possível deficiência mental e uma lentificação motora global. Ca é uma criança falante, que se comunica bem e que é facilmente compreendida pelo outro. Tem uma estatura compatível com a sua idade e sua cabeça é um pouco maior que o normal, porém essa característica pode passar despercebida a um observador menos atento. Quanto ao desempenho motor, Ca locomove-se bem tendo independência.

Todavia, suas atividades são lentificadas, ela está sempre querendo descansar e para situações que requerem alguma agilidade (correr, pular, jogar bola) é bastante desajeitada.

O outro sujeito é Lu, um menino de 9 anos de idade portador de uma cranioestenose, que trouxe como sequelas limitações em seu crescimento (Lu tem baixa estatura para sua idade), alterações em seu desempenho motor refinado, tanto manual como oro-facial, e uma alegada deficiência mental associada. Quanto ao desempenho motor global Lu não apresenta grandes dificuldades. Tem agilidade para correr, jogar bola, pular e brincar normalmente. O que mais chama atenção em Lu são suas limitações articulatórias. A fala é produzida com dificuldade, configurando um quadro de dispraxia buco-facial, sendo muitas vezes ininteligível. A esta característica soma-se o fato de sua cabeça ser aumentada, possuir certas distorções nas linhas da face que possibilitam uma identificação social rápida dele com uma criança intelectualmente retardada.

CONSTRUÇÃO DOS DADOS

As situações para análise foram observadas durante o ano de 1990, sendo que no primeiro semestre as atividades foram documentadas através de gravações em áudio e registros escritos da professora e da investigadora. No segundo semestre os dados foram retirados de registros em vídeo, em filmagens semanais com duração média de uma hora. Além disso, durante todo o ano as diversas produções das crianças foram sendo arquivadas com registros escritos da professora sobre as atividades. Como dados, foram focalizadas as produções contextualizadas linguagem oral, escrita e desenho.

Quanto à oralidade, interessaram como dados as situações em que as crianças usavam sua fala efetivamente no contexto das atividades. Não foi proposta qualquer tarefa específica para observar aspectos da oralidade; os dados obtidos são emergentes das diversas situações em sala de aula.

Várias ciências se propõem a avaliar a comunicação humana com objetivos diversos: estudá-la, fazer diagnósticos e tratar os distúrbios que possam ser encontrados, compreender aspectos cognitivos etc. A base para avaliar a comunicação é, em geral, dada por testes padrão aplicados em muitos sujeitos, resultando em estatísticas supostamente seguras a respeito do que se pode ou não esperar de cada indivíduo. Os testes padrão são bem aceitos e largamente utilizados. Grande número de profissionais aplica listas de palavras; discriminação de palavras pareadas; denonimação de objetos diretamente ou por figuras;

exercícios de linguagem automatizada; definição de palavras; formação de frases simples a partir de palavras oferecidas pelo examinador; exercícios de morfologia, sintaxe e relações semânticas; repetição de frases; cópias; leitura; ditado; e observação de fala espontânea. Tais provas são utilizadas a fim de se obter dados para um diagnóstico da problemática do sujeito em questão.

Certos autores, entretanto, vêm em seus estudos criticando seriamente os testes padrão (Coudry, 1988). Argumentam serem provas descontextualizadas da vida do indivíduo com as quais ele se relaciona como meras tarefas. A maioria delas se centra nos aspectos metalinguísticos e não em aspectos da atividade linguística habitual. Exige-se um saber sobre a língua e não o uso que o sujeito faz dela. Os testes padrão não oferecem oportunidade para o investigador refletir sobre o uso que o sujeito faz de sua atividade comunicativa, ou como ele resolve, por exemplo, problemas na comunicação, o que poderia revelar melhor suas estratégias e recursos. Ao invés disso, se consideram respostas certas ou erradas, dentro ou fora do tempo previsto, que remetem a conclusões sem qualquer análise da produção linguística propriamente dita. O que se faz é uma inquirição à qual o sujeito, no papel de interrogado, deve responder dentro do previsto. A importância está na quantidade de respostas corretas dentro de um padrão esperado e não na qualidade do que o sujeito falante produziu.

Estas críticas aos testes padrão indicaram a necessidade de se buscar um outro modo de investigar a produção linguística de sujeitos. Uma avaliação onde estes pudessem aparecer com sua produção, com suas dificuldades e seus recursos. Não interessa um sujeito preso a questões fechadas, mas sim, uma produção linguística real, contextualizada, onde o indivíduo mostre de que modo faz uso da língua.

Desta maneira a formulação de uma avaliação da oralidade dos sujeitos observados foi feita a partir de dados obtidos através de um estudo longitudinal, em situação de sala de aula, onde se pôde observar diálogos, ações significativas entre interlocutores, perguntas, respostas, narrativas, comentários e outras modalidades de uso linguístico, de modo que os dados revelassem o sujeito na interlocução.

Este tipo de abordagem permite analisar aspectos linguísticos propriamente ditos: atuação nos níveis fonético-fonológico (articulação, troca, omissão, distorção de sons, etc.), sintático-semântico (modo de estruturação frasal, modo de usar os elementos na frase, uso mais ou menos adequado das palavras nos diversos contextos); e aspectos discursivos que se referem ao uso do sistema linguístico num dado contexto, considerando seus interlocutores e o tema da conversação em questão, aspectos esses que merecerão destaque nas análises a serem expostas.

Em relação ao desenho, os dados coletados são referentes a atividades em que a produção pictográfica figura, tanto como objetivo central, com orientação direta da professora, quanto como elemento complementar, com menor interferência da professora ou com autonomia plena da criança.

A análise dos desenhos não se centrará na identificação de etapas ou níveis que o grafismo da criança apresente, isto porque o foco recairá nas relações do desenho com a oralidade e com a escrita. O interesse está no desenho enquanto sistema de representação simbólica e no uso que a criança faz dele para chegar a significar idéias e gerar leituras por outras pessoas.

Em relação à linguagem escrita, os dados também serão construídos a partir de ocorrências de sala de aula no dia-a-dia. Tomando as reflexões formuladas por Abaurre (1988) sobre a aquisição da linguagem oral e escrita, é importante argumentar porque foram escolhidos textos contextualizados nas atividades em sala de aula para a análise da linguagem escrita neste estudo.

Trabalhos bem conhecidos sobre aquisição de escrita são baseados em modelos de etapas [por exemplo Ferreiro e Teberosky (1979)]. Estes estudos parecem não dar conta da diversidade das produções naturais obtidas em situações de escrita contextualizada. Eles não contemplam as variações nos modos de escrita e, ao contrário, objetivam definir precisamente estágios tomados como responsáveis por estruturar o desenvolvimento linguístico geral e de escrita. A maior crítica aos modelos de etapas de desenvolvimento está no fato de que eles não se mostram adequados até o momento para manusear dados colhidos em situações cotidianas envolvendo o uso espontâneo de linguagem oral e escrita, quando o comportamento infantil parece ser muito menos estruturado que o previsto pelos modelos.

Crianças, em geral, escrevem por iniciativa própria quando o contexto favorece. Em tais situações elas podem usar a escrita como um lugar privilegiado para refletir sobre ações sobre a linguagem, fazendo inferências de hipóteses sobre as representações linguísticas com as quais podem operar e, ao mesmo tempo, adquirindo conhecimento da variedade escrita em sua língua nativa.

O processo de aquisição da escrita deve ser visto como uma instância particular da aquisição de linguagem, uma vez que define um período no qual as crianças tomam contato com dados linguísticos escritos, e começam a levá-los em consideração na construção de sua competência linguística. O ato de escrever força a criança a objetivar a linguagem e a agir sobre ela experimentando um certo número de possíveis critérios para resolver diferentes problemas, mudando letras e/ou sequências de letras, alterando segmentos, usando estruturas linguísticas mais ou menos adequadas.

As exigências postas às crianças quando são estimuladas a escrever por si, tendo para isso que planejar e elaborar a forma e o conteúdo de seu discurso escrito, são maiores, sem dúvida, do que quando ela está simplesmente reproduzindo modelos, como é frequente na prática escolar. Uma vez que elas estão ainda no processo de elaboração linguística, em seus primeiros contatos com a escrita, os episódios escritos, junto com outras instâncias de interação linguística, contribuirão para a construção gradual de um sistema linguístico que poderá ser inferido se o pesquisador, no contexto de um estudo, focalizar a produção de escrita das crianças, e eliciar justificativas para comportamentos particulares. As questões infantis e seus comentários sobre sua escrita também podem ajudar na avaliação dos processos envolvidos na construção do sistema linguístico geral e na construção do sistema de escrita em particular.

Estas reflexões apontam para a relevância de se levar em conta a elaboração das escritas infantis em variadas condições cotidianas. Sendo assim, neste trabalho serão tomadas as produções escritas dos sujeitos no contexto de sala de aula, envolvendo escritas de iniciativa das crianças e outras produzidas diante de modelos. O foco recairá sobre os usos que as crianças fazem da linguagem escrita para se comunicar ou apreender conceitos e sobre as dificuldades e conhecimentos que apresentam, consideradas as características do contexto de produção e as interações sociais aí implicadas.

Nas análises de produção oral, de desenho e escrita optou-se por investigar o que as crianças são capazes de realizar autonomamente, o que são capazes de realizar em colaboração com o outro, e de que maneira agem frente aos conhecimentos sendo construídos. Este critério de análise está fundamentado no conceito de "zona proximal de desenvolvimento", explicitado no capítulo 1.

Analisar o que a criança faz em colaboração ou autonomamente demanda levar em consideração as mediações que perpassam sua construção de conhecimentos. "Num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro "elemento" que possibilita a interação entre os "termos" de uma relação" (Pino, 1991: 32), o que torna a abrangência das mediações praticamente ilimitada, porque este terceiro elemento pode ser uma pessoa, a linguagem verbal, outros sistemas semióticos, instrumentos materiais que auxiliem certas tarefas, dados culturais, históricos e etc. Nas análises que serão apresentadas a seguir foram levadas em consideração apenas aquelas esferas mediacionais que permitem as interações oralidade/desenho/escrita. Assim, interessarão as mediações: daqueles que participam das situações interativas, adulto ou coetâneo, sua fala, suas atitudes e os modelos que possa oferecer; dos sistemas de

representação: oralidade, desenho e escrita; e dos instrumentos culturais (régua, lápis, livros, cartazes, etc) que favoreçam a construção de conhecimentos.

É preciso considerar que tais mediações serão analisadas tanto nas situações em que colaboram para que o sujeito construa noções adequadas de conhecimento, quanto nas situações em que contribuem para afastar o sujeito do objeto a ser conhecido. A idéia de mediação enquanto elemento constitutivo supõe sua participação em êxitos e fracassos, em aproximações e distanciamentos.

CAPÍTULO 3

"QUANDO A CRIANÇA FALA BEM"

ANÁLISE DOS DADOS DO SUJEITO Ca

3. "QUANDO A CRIANÇA FALA BEM"

ANÁLISE DOS DADOS DO SUJEITO Ca.

ANÁLISE DA ORALIDADE DE Ca.

Ca é uma criança fluente, que se coloca adequadamente em diversos contextos linguísticos, com uma comunicação aparentemente normal. Não apresenta qualquer alteração fonético-fonológica ou sintático-semântica que gere parafasias ou outros problemas perceptíveis. Se avaliada pelos testes padrão, não apresenta qualquer dificuldade significativa. Suas alterações parecem se dar ao nível discursivo, envolvendo o componente semântico, no que tange às relações de sentido e incorporação de discurso de outros.

Ela pode passar, para não especialistas, por uma criança sem qualquer alteração de linguagem oral; porém, tem apresentado dificuldades em usar o que aprende/sabe com sua oralidade para aprender/conhecer aspectos da linguagem escrita, trazendo questões sobre as relações que se estabelecem entre estes dois sistemas de representação. Assim sendo, faz-se necessário examinar sua oralidade diante das demandas de situações cotidianas de comunicação.

SITUAÇÕES DISCURSIVAS EM QUE Ca ATUA, EFETIVANDO A COMUNICAÇÃO

Ca tem um desempenho discursivo adequado em uma série de contextos, favorecendo o entendimento efetivo entre ela e seus interlocutores. As situações ¹ que serão apresentadas envolvem diferentes atividades discursivas que implicam, por sua vez, diferentes exigências cognitivas e diversos ajustes para que a comunicação se efetive. O objetivo da análise é verificar como Ca e seus interlocutores atuam em tais situações.

¹Na transcrição das situações, Ca será a criança sujeito sob análise, I a investigadora, P a professora, e Jp, Jq e Lu as demais crianças da classe

(1) [23/08/90 Investigadora lê para as crianças a história infantil "O gato e o novelo de lã", e durante a leitura faz perguntas à elas. (Um gato encontra um novelo de lã vermelha e, ao desmanchá-lo, se enrosca todo. A dona do gato e do novelo, ao encontrá-lo enrolado, inicialmente se assusta, pensa ser um bicho vermelho, depois o reconhece e se oferece para desenrolá-lo e fazer-lhe um casaco de lã)]

I- O que aconteceu com o gato?

Ca- Ele se enroscou.

Jp- Não, desmanchou.

I- Escuta passos se aproximando...

Ca- A vovó.

Lu- Ota(outra)

Jp- Lutima. (Referindo-se a secretária da escola)

I- O que a dona vai fazer com o gato?

Ca- Vai colocar o gato de castigo.

Jp- Vai morrer.

I- O gato fica com medo do bicho vermelho.

Ca- Mas o bicho vermelho era ele...

I- A dona diz: Se eu conseguir desenrolar esse fio, vou fazer um lindo casaco vermelho pra você.

Ca- Com ele dentro?

Ca atua discursivamente de forma adequada numa série de contextos, possibilitando um entendimento efetivo entre ela e seus interlocutores. Na situação (1), compreendeu o enredo da história e foi capaz de dar respostas compatíveis às questões colocadas, revelando boa compreensão para textos lidos pelo outro. Sabe ocupar seu papel de aluna e ouvinte da história. Fala do que sabe e pergunta sobre o que não sabe. Seu interlocutor vai lendo e sugerindo questões que ela se sente a vontade para responder. No contexto, ocorre uma reconstrução conjunta da história lida, onde as diferentes interpretações de Ca, Lu e Jp são aceitas e partilhadas.

(2) [23/08/90 Crianças comentando a história da situação (1), onde aparece a idéia de que o gato poderia morrer.]

I- Quando o gato morre o que que a gente faz?

Ca- Enterra.

I- Como que enterra?

Ca- Abre um buraco bem grande e enterra.

Na situação, o tema abordado é conhecido por Ca, e sobre ele ela tem condições de discorrer e argumentar sem apresentar qualquer problema de ordem linguístico-discursiva. Faz comentários pertinentes

e demonstra saber ocupar seu lugar na interlocução. Ao mesmo tempo sua relação com o interlocutor é agradável e não conflitiva.

(3) [20/09/90 As crianças fizeram um desenho e a professora pede a eles que contem uma história sobre o desenho.]

P- Agora me conta. Qual é a história do seu desenho?

Ca- É uma espaçonave de brinquedo.

P- Uma espaçonave de brinquedo. Não tem uma história?

Ca- Essa é a história, uai.

I- Ca o que que acontece com essa espaçonave de brinquedo?

Ca- O Jp está dirigindo (voltando à desenhar).

Vou desenhar o Jp aqui.

Jp- Não Ca.

Ca- O braço do Jp, o olho do Jp, o outro olho do Jp, o cabelinho do Jp...(desenhando).

P- Então o que está acontecendo no seu desenho?

Ca- O Jp tá dirigindo a espaçonave!

I- E aí, o que vai acontecer Ca?

Ca- No final ele vai acabar entrando na espaçonave.

I- O Jp entra e faz o quê?

Ca- Tá dirigindo.

I- E aí, prá onde ele vai?

Ca- (Fica pensando) Vai na casa do Papai Noel.

I- Ah! E o que vai acontecer lá?

Ca- O Papai Noel vai dar presente para ele.

A professora é solicitada por outra criança e mais tarde se volta para Ca, pedindo que ela escreva a história que contou.

P- Eu quero que você escreva a história do seu desenho. Como era a história do seu desenho? O que aconteceu aí? (apontando para o desenho).

Ca- Aqui né o Jp estava correndo risco, porque ele apertou os dois botões errados.

I- E aí, o que pode acontecer?

Ca- Pode cair da espaçonave, porque tem um (botão) que abre e outro que fecha.

A investigadora começa a insistir com Ca para que escreva a história que contou.

Ca- Como é que eu vou escrever isso (falando consigo mesma)?

Ca- O Jp apertou dois botões errados (espaçando a emissão das palavras).

Ca- Sabe o que aconteceu quando o Jp apertou os dois botões errados?

I- Ah?

Ca- A espaçonave começou a virar de ponta cabeça, de ponta cabeça, de ponta cabeça...

I- Nossa Ca...

Ca- E prá mudar o percurso ele devia apertar os três botões que estavam lá dentro.

I- Ah...

Ca- Prá mudar o percurso.

A construção da narrativa feita por Ca se deu na interação discursiva com o outro, pelo desenho e por reflexões, que foram alterando o conteúdo de sua história.

Uma narrativa pode ser construída a partir de relatos de caso e/ou ficção. Ca, no contexto, assume um texto ficcional, partindo de sujeitos reais, construindo-o de forma coerente e interessante, revelando sua capacidade para elaborar narrativas.

Todo o texto é construído conjuntamente, pois são as perguntas da investigadora, principalmente, que levam Ca a novas elaborações, tópico por tópico, partilhando a construção da narrativa. No final da situação, observa-se Ca construindo um texto mais autônomo, menos marcado pela interferência de seu interlocutor. Este momento coincide com o interesse da investigadora por sua escrita, que passa a cobrar que ela escreva o texto narrado. Então, Ca passa a elaborar a narrativa com maior interesse, esquivando-se de escrever.

(4) [06/09/90 As crianças pescaram um peixe, e resolveram enterrá-lo; mas antes, cortaram-no para estudar. Durante essa atividade Ca fez os seguintes comentários:]

Ca- Ele vai sofrer!

Ca- Eu não quero ver (na hora de cortar)!

Ca- Ele era muito meu amiguinho!

No momento de enterrar o peixe:

Ca- Que Deus o tenha!

Ca fez uso, na situação (4), como todo falante o faz, de expressões ritualizadas² na língua para demonstrar suas opiniões e sentimentos. Valeu-se de expressões relacionadas a contextos de morte, sofrimento ou enterros para se referir ao peixe e à situação de cortá-lo e enterrá-lo. Esse é um indicador de que está atenta ao discurso do outro, sendo capaz de recortá-lo e apropriar-se dele, usando-o de modo compatível em contextos vividos por ela.

Ca acentuava sua fala com um tom emocionado, demonstrando sofrimento. A situação pode ser considerada como um jogo simbólico/faz-de-conta de fatos do cotidiano. A operação (cortar o peixe), a morte, o enterro puderam ser experienciadas através de uma representação simbólica, na qual ela utiliza o discurso ritual de enterros de forma compatível, fazendo ajustes discursivos adequados.

(5) [24/05/90 Na sala de aula, uma amiga trouxe um pequeno gravador. Ao pegá-lo, Ca inicia uma brincadeira.]

Ca- Aqui está falando a repórter Ca. Vamos entrevistar a Jq. Dona Jq ... você tem alguma coisa a falar?

2 Expressões ritualizadas entendidas como aquelas construídas socialmente e que são frequentemente utilizadas num dado contexto

Ela recorta partes de um discurso jornalístico, para falar do lugar de uma repórter, novamente numa situação de jogo simbólico em sala de aula. Ocupa o lugar discursivo de outro, mostrando ter recursos linguísticos e discursivos para isso. O personagem criado por Ca, uma repórter, é compatível com a situação, e as outras crianças participam sem dificuldades, colocando-se na posição de entrevistados.

As situações focalizadas até aqui envolvem temas do conhecimento de Ca não exigindo dela esforços de elaboração cognitiva ou emocionais. A relação que se estabelece entre ela e seus interlocutores é agradável, propiciando a construção conjunta de sua linguagem oral.

É possível configurar, pelas situações apresentadas, o bom desempenho do ponto de vista da sua oralidade. Para uma criança com deficiência mental, das quais em geral se espera sérias dificuldades no nível de fala e linguagem oral como um todo, como apontam por exemplo Cruickshank & Johnson (1979), seu desempenho é bastante bom. Não se observa qualquer dificuldade em aspectos sintático-semânticos e pragmáticos, ou fonético-fonológicos comuns a outras crianças portadoras de deficiência mental. Quanto aos aspectos discursivos apresenta a capacidade de, participar do jogo interativo, inclusive, ocupando, diferentes lugares discursivos nas diversas situações de interlocução social. No entanto é nessa esfera que se evidenciam algumas inadequações de funcionamento, como pretende indicar a análise a seguir.

SITUAÇÕES DISCURSIVAS EM QUE Ca USA ESTRATÉGIAS ESPECIAIS

Neste item se procurará compreender o uso feito por Ca de "estratégias especiais". Na verdade, tais estratégias constituem-se em recursos linguísticos frequentemente utilizados pelos falantes em geral, mas que em Ca se repetem em certos contextos, tornando estes aspectos dignos de atenção especial. Para a análise será relevante também observar a qualidade das mediações e o modo como ocorrem as interações entre Ca e seus interlocutores.

(6) [30/08/90 Numa atividade em sala, em que as crianças conversam sobre passeios realizados pelo grupo, Ca fala de um fato que não ocorreu realmente, misturando realidade e ficção. Jp, que fora envolvido na situação, procura recuperar o dado de realidade.]

P- Aonde a gente vai pescar?

Ca- No Taquaral..Rê, lembra aquela vez que a gente foi no museu.
Eu estava lá na casa do Jp.

P- É você foi lá se trocar, né?

Ca- Eu tomei banho junto com ele.

Jp- Não Ca, não foi.

Quando Ca entrou na escola, frequentemente introduzia nas conversas elementos de ficção. Remetia-se ao seu interlocutor, fosse a professora, seus colegas, ou outros adultos, falando sobre coisas que não ocorreram de fato, e que às vezes eram reconhecidas como recortes grosseiros de filmes, novelas de televisão, ou de conversas ouvidas dos adultos. Ca tomava parte desses discursos como seus e os introduzia na conversação, sem avaliar que o outro tinha recursos para perceber que o que contava não eram fatos reais e que estes estavam misturados à ficção. Quando o interlocutor procurava remetê-la à realidade ela se esquivava, interrompendo a comunicação. Aquilo que contava era bem elaborado do ponto de vista linguístico, mas pouco ou nada tinha a ver com o real, e por vezes, nem com o contexto da interlocução. Ca fazia uso dessa estratégia, por exemplo, para se esquivar de situações conflituosas cognitivas ou emocionalmente, para seduzir seu interlocutor ou pelo prazer de falar sobre o tema em questão.

Esta característica prejudicava a interação e a comunicação efetiva entre ela e seu interlocutor. Seu discurso mesclava de tal forma realidade e ficção, que a conversação transformava-se num jogo simplesmente, sem a dimensão da troca de informações e deixava dúvidas sobre a veracidade do que quer que Ca relatasse. Na análise que Geraldi(1991) faz sobre as ações com a linguagem pode-se encontrar algumas explicações para a problemática criada por Ca.

"As ações com a linguagem visam a clarear, o quanto possível, o tipo de ato que se está praticando, isto porque diferentes atos correspondem a diferentes condições e produzem diferentes compromissos entre os interlocutores: uma afirmação, que cria compromissos de verdade para o locutor, age sobre o outro no sentido de que pode alterar as representações que faz do mundo e, por isso, pode querer do locutor as provas de veracidade de sua afirmação." (p. 42)

O uso dessa estratégia foi diminuindo, na medida que, seus interlocutores começaram a pontuar a inadequação de certos temas em determinados contextos, suas fugas dos temas propostos ou a aceitar esse jogo realidade/ficção criados por Ca somente em situações onde o contexto permitisse.

Na situação (6) é possível notar como Jp aponta a inadequação do que é dito por Ca e resgata a realidade; ele foi diretamente implicado no relato real/ficcional de Ca, e não gostou disso, se apressando em desfazer o mal entendido.

Certos contextos permitem o uso de relatos de fatos reais mesclados à ficção, como na narrativa criada por Ca na situação (3), outros requerem ajustes mais específicos voltados ora à realidade ora à ficção. Todavia, estes ajustes nem sempre são percebidos por Ca, tornando-a dependente da interferência do outro

para modular seus relatos. Neste sentido a cooperação de seus interlocutores é fundamental para orientar seu discurso; caso contrário pode haver rupturas importantes na comunicação.

O discurso de sala de aula, que se pretende um discurso de ensino-aprendizagem, prevê "perguntas" por parte do professor, para as quais já sabe a resposta que procura. A ação linguística de responder do aluno está marcada na situação: "suas respostas serão "candidatas" à resposta certa, cabendo a quem perguntou (o professor) o poder de avaliar a resposta dada."(Geraldí,1991: 157). Ca mostra que conhece este aspecto do jogo discursivo em sala de aula e procura sempre apresentar uma resposta.

(7) [30/08/90 No início da aula a professora faz perguntas aos alunos.]

P- Que dia é hoje? Segunda, terça, quarta, quinta ou sexta?

Ca- Essa você pegou a gente!

Ca na situação, mesmo não sabendo em que dia da semana está, o que pode ser constatado em outras situações de aprendizagem, faz uso de uma expressão linguística aceita socialmente e ajustada ao contexto discursivo que garante a adequação de sua resposta.

Usar estruturas previamente construídas -"Essa você pegou a gente!"- aponta para a capacidade de Ca de analisar o discurso do outro e recortar dele expressões que lhe sejam úteis. Ela não arrisca um dia da semana qualquer que poderia resultar em "erro", optando por um recurso linguístico que assegura uma resposta aceitável sem se comprometer com a busca da resposta correta.

(8) [21/03/90 Crianças fazendo um desenho, a partir do qual, deveriam criar uma história.]

P- Agora Ca, você desenhou, agora eu quero que você escreva o que você desenhou. O que você desenhou?

Ca- Boneco de neve.

P- Boneco de neve. Tá bonito seu boneco de neve, heim Ca?

Ca- Ah, Renata. Tô com vergonha!

P- Porque vergonha de uma coisa tão bonita que você fez. Agora escreve aí.

Crianças, entre 2 e 4 anos, começam a fazer uso de expressões construídas socialmente em seus discursos. Por estarem adquirindo a linguagem oral, ora empregam tais expressões adequadamente ora as empregam desajustadas do contexto, demonstrando conhecer a expressão mas não necessariamente seu

uso. Mais tarde, todos os falantes fazem usos de expressões deste tipo, utilizando-as nos mais diversos contextos de forma adequada. Trata-se de um recurso linguístico disponível muito utilizado.

Na situação (8), observa-se Ca fazendo uso de uma expressão linguística de modo semelhante ao que crianças mais novas o fazem. Ela toma a expressão "Tô com vergonha", num contexto onde esta não se ajusta plenamente, diferentemente do uso que fez na situação (7). O fato de Ca usar uma expressão cristalizada³ sendo que em vários outros episódios demonstra poder argumentar reflexivamente ou adequá-los ao contexto sugere que há algo especial na situação que a leva a fazer uso desse tipo de recurso. Ela se esquivava de atividades de escrita sempre que possível (como será visto mais adiante), e na situação há pressão do outro para que escreva. É diante da pressão para a realização de uma atividade que não domina plenamente que ela reage, usando uma estratégia inteligente, que é valer-se de expressões socialmente consagradas, dando uma resposta a seu interlocutor sem assumir abertamente suas dificuldades, recorrendo aos recursos que lhe são disponíveis.

(9) [06/09/90 Jq e Jp estão brigando por causa de um lacinho que Jp tomou de Jq. Jq chora.]

Ca- Oh Jq, eu trago milhões de lacinhos pra você, e você deixa lá na sua casa, tá?...Quer que eu traga um laço pra você?

Jq- (não responde)

A disputa pelo laço é mantida e a professora interfere buscando a conciliação que não acontece. Ca interfere novamente.

Ca- Pô, no primeiro dia de aula já começa assim.

P- No meio da atividade uma briga.

Ca- Pô, assim não dá (em tom de bronca).

Discutir com alguém implica num jogo argumentativo, que supõe ouvir o outro, interpretá-lo e elaborar uma resposta compatível, exigindo um certo desempenho discursivo-cognitivo. A situação de briga e desentendimento em sala de aula pode ser vivida por cada aluno e pela professora de modos bastante diversos. As crianças da classe de Ca, em geral, se envolvem nas disputas ativamente, já Ca prefere participar delas assumindo o papel de mediadora dos conflitos. Na situação (9), ela inicialmente tenta a conciliação oferecendo milhões de lacinhos a Jq, sem sucesso. Então, busca novos recursos, assumindo um

³ Expressões cristalizadas entendidas como expressões construídas socialmente usadas em contextos inadequados.

tom de "bronca", procurando por fim ao desentendimento. Para isso, usa uma expressão professoral, colocando-se numa posição de "supervisora" de seus colegas, o que é frequente no contexto escolar: crianças assumirem o lugar discursivo do professor em certas relações com seus colegas, afinal o professor, com maior autoridade, aparta brigas e resolve problemas.

Entretanto, ocupar o papel de professor, requer elaboração e ajuste discursivo. Ela, então, faz uso de um argumento, aceito socialmente como pertencente ao discurso de professor, mas que não se adequa à situação: "No primeiro dia de aula já começa assim". Este episódio ocorreu no mês de setembro, portanto, bem distante do início das aulas, e não há motivo algum nas atitudes de Ca que leve a crer que ela desconhecisse que não era o primeiro dia de aula.

Ca ocupa um lugar na interlocução que não é o seu, e deste lugar fala aquilo que conhece do discurso de professor. Ela se serve do repertório que dispõe, um tanto desajustado do contexto, resultando numa fala desconexa. A professora, na situação, tenta mostrar para Ca que não era o primeiro dia de aula, mas que não queria briga "no meio da atividade", recuperando de alguma forma o sentido pretendido por ela, que não havia sido alcançado.

No jogo discursivo é frequente que os interlocutores assumam lugares diversos segundo os objetivos que pretendam alcançar. O que há de especial então nos usos feitos por Ca? Chama a atenção ela fazer uso desse tipo de recursos predominantemente nas situações em que se sente pressionada diante de conflitos cognitivos ou emocionais que não pode solucionar. Em geral, estes recursos são empregados com certo desajuste contextual, denunciando problemas em seu uso.

(10) [23/08/90 As crianças estão jogando loto de palavras. Têm diante de si uma cartela com seis palavras escritas. A professora vai sorteando palavras e as crianças devem dizer se têm ou não a palavra sorteada em sua cartela. Caso tenham, esta deve ser marcada com um feijão. O jogo já havia começado há algum tempo, mas algumas crianças davam sinais de que não haviam compreendido bem as regras.]

I- Pra que serve o feijão Ca?

Ca- Ah?

I- Pra que serve o feijão?

Ca- Pra gente comer...

P- É, mas lembra que eu falei, quem tivesse o nome igual a ficha marcava um ponto. Daí um ponto, punha um feijão.

I- Ca quem ganha o jogo?

Ca- ...

I- Ca, quem ganha o jogo?

Ca- Quem ganha o jogo é o ganhador.

Ca estava jogando sem ter entendido as regras do jogo, ou suas finalidades. A professora havia explicado, inicialmente, mas parece não ter sido suficiente para que ela compreendesse. São feitas, então, perguntas que remetem justamente às regras. Ca é colocada em situação de maior exigência cognitiva, as perguntas se referem a algo que ela não domina com segurança. Para responder as questões então, recorre ao sentido focal⁴ das palavras feijão e ganhador, usando de um conhecimento prévio e confiável. Ao responder se remete ao sentido focal e não ao contexto em questão, por essa razão sua resposta aparece como inadequada, não levando em conta as restrições semânticas impostas.

Nesta situação, como em outras anteriores, verifica-se a tendência de Ca para responder perguntas, ainda que respondê-las implique em informações que não domine com segurança. Ela aprendeu, e isso é compatível com o jogo discursivo presente nas relações pedagógicas, que uma pergunta precisa ser respondida, - o professor pergunta e o aluno responde. O que escapa a Ca é que o conteúdo das respostas é relativamente circunscrito ao contexto: Feijão na situação não serve para comer.

Outro aspecto a ser considerado são as relações inferenciais necessárias ao domínio da linguagem oral. Ca não percebe a relação estabelecida entre feijão e o jogo, necessitando de pistas de seus interlocutores. Como as pistas dadas são insuficientes para ela, e os interlocutores se colocam na posição de questionadores, Ca busca em seus recursos linguísticos uma saída.

(11) [Na sequência da situação (10), objetivando-se saber se as outras crianças haviam compreendido o jogo e, o sentido de feijão no mesmo, Lu é interrogado. É necessário acrescentar que Lu tem sérias dificuldades articulatórias que o inibem de falar ou exigem intensa interpretação do interlocutor, que nem sempre é bem sucedida.]⁵

I- Lu, pra ganhar esse jogo o que precisa fazer?

Jq- Comer na comida.

Lu- (Passa a mão sobre toda a cartela, querendo mostrar que era preciso preenchê-la toda, contextualizando o sentido de feijão no jogo.)

I- O que quer dizer isso que você fez com sua mão, me fala? (I compreendeu o gesto mas buscava uma verbalização de Lu.)

Ca- Ele esfregou a mão.

I- Fala pra mim Lu.

Lu- (Vai mostrando um dedo após o outro enumerando até 6, que era o número de palavras na cartela.)

Ca- Ele esfregou a mão. (Espaçando a emissão das palavras.)

I- O que quer dizer passar a mão assim por cima (reproduzindo o gesto)?

⁴ Sentido focal entendido como o sentido primeiro da palavra, como sentido primitivo, de onde derivam outros sentidos possíveis nos diferentes contextos em que a palavra é utilizada. Também referido como sentido literal.

⁵ Entre parênteses está a interpretação, quando possível, da fala de Lu.

Ca- Quer dizer que ele esfregou a mão na carteira.
I- Pra ganhar o jogo precisa do quê?
Lu- Eão. (feijão)
Jq- Pa-pe-pi-po-pu.
I- Feijão? Feijão, onde?
Lu- (Aponta as palavras uma a uma)
I- Quanto Lu? Quantos feijões?
Lu- Eis. (Seis)
I- Ei Ca, o Lu tá dizendo que para ganhar o jogo precisa ganhar seis feijões, é verdade?
Ca- Oh, minha irmã tem um cinto igual esse (olhando para o cinto de I).

Observa-se Ca dando respostas às perguntas que supõe não respondidas por Lu. Mostra não compreender o sentido dos gestos de Lu no contexto do jogo e os interpreta pela sua configuração aparente. Já, Lu responde, valendo-se predominantemente de gestos, dadas suas dificuldades motoras em articular os fonemas, porém, demonstra conhecer as regras do jogo e a que se destinam.

Ca primeiro procura elaborar a situação de alguma forma interpretando os gestos de Lu, entretanto, o conteúdo da interpretação é relativamente circunscrito ao contexto: o ato de esfregar a mão sobre a cartela pode não significar apenas isso. Sua oralidade revela suas dificuldades para fazer as inferências necessárias que a levariam a uma compreensão mais adequada.

O contexto está carregado de pistas dadas por Lu e pela investigadora sobre o sentido de feijão no jogo. Porém, tais pistas não são suficientes para Ca inferir os significados pretendidos. E para responder às perguntas busca outras estratégias. No momento que a investigadora lhe dirige o questionamento, ela sai do tema proposto e introduz um novo, melhor conhecido, que garanta seu sucesso, e a esquive do problema colocado.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORALIDADE DE Ca.

No contato com seus interlocutores, Ca pode perceber que seu desempenho discursivo tende a ser bastante adequado ao contexto social. As pessoas dizem frequentemente a ela que é boa interlocutora, e Ca se vale disso. Assim, em momentos em que a situação impõe dificuldades que não sabe como transpor, falar é sempre uma boa saída.

Considerando apenas os aspectos linguísticos propriamente ditos, como pretendem os testes padrão, pouco se poderia dizer da oralidade de Ca. Contudo, se for observada sua produção oral levando em conta os aspectos discursivos, pode-se apontar algumas características importantes.

Nas situações discursivas em que se sente à vontade, onde a interação flui satisfatoriamente e não está envolvida qualquer dificuldade cognitiva, Ca apresenta um desempenho linguístico-discursivo bastante bom, onde se aproveita das interferências de seu interlocutor construindo sua fala numa relação conjunta.

Já em situações discursivas que lhe tragam algum desconforto, seja por pressão de seus interlocutores, seja por envolverem conflitos de ordem cognitiva ou emocional, Ca busca saídas em sua fala para aliviar seu incômodo. Parece que, em geral, o que a perturba é ser questionada sobre aspectos do conhecimento que não tem domínio como a linguagem escrita, aspectos cognitivos diversos, ou situações de conflito emocional que não sabe como solucionar. O que a análise revela é que diante de tais situações ela recorre ao uso de certos recursos linguísticos frequentemente utilizados por outros falantes, mas que são tidos como especiais em seu caso dado o contexto em que aparecem.

Ca sabe fazer uso de expressões socialmente consagradas, ocupar lugares discursivos diversos e empregar corretamente o sentido das palavras em diferentes contextos; entretanto, diante de situações conflitivas usa destas mesmas estratégias linguísticas de forma desajustada contextualmente, gerando rupturas ou problemas na comunicação com seus interlocutores. Em tais situações, estes recursos pouco a ajudam a encontrar soluções para seus conflitos ou dificuldades, favorecendo um afastamento, sem refletir sobre o problema colocado.

A qualidade das mediações influencia significativamente a construção de sentidos da linguagem. As mediações entre Ca e seus interlocutores ora a ajudam, favorecendo sua autonomia discursiva, ora a atrapalham, favorecendo o uso de recursos linguísticos desajustados do contexto para esquiva dos conflitos. Nas situações onde se sente pressionada, rebate com os recursos de que dispõe, produzindo, em geral, sentidos um tanto obscuros e incompreensíveis para o outro.

Tais usos, consistentes diante de situações problemáticas, apontam para suas dificuldades de fazer inferências através da linguagem oral, de se servir de pistas que porventura seus interlocutores venham a dar, sugerindo que necessita de uma ajuda maior, que nem sempre o outro está atento ou disponível para lhe oferecer. Ela apresenta dificuldades para refletir sobre as ações sobre e com a linguagem, necessárias ao seu desenvolvimento e à aquisição de novos conhecimentos.

No decorrer da análise foram enfocadas situações em que Ca tem bom desempenho comunicativo, e isso não pode ser deixado de lado. Quando fala em contextos de seu domínio cognitivo, não demonstra qualquer problema discursivo. As narrativas, histórias criadas por ela, envolvendo fatos reais e ficcionais, e o

jogo simbólico, de uma forma geral, são atividades de linguagem oral em que não apresenta dificuldades. São funções de linguagem que se mostram preservadas.

Os problemas surgem quando, cognitivamente ou emocionalmente, não dispõe dos conhecimentos necessários para fazer frente à situação. Nesses contextos, não usa sua linguagem oral para elaboração ou reflexão, mas para a esquivas de um desconhecimento ou dificuldade que não pode resolver, usando de argumentos cristalizados, do sentido focal das palavras, ou ainda, ocupando o lugar discursivo de outros nem sempre de modo ajustado à situação.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE DESENHOS DE Ca.

Dada a permanência de Ca na clínica escola desde 1988, é possível ter acesso a desenhos seus anteriores ao período da pesquisa. Estes primeiros desenhos não mostram estruturação figural alguma, são garatujas, rabiscos aos quais Ca atribui significado, nomeando partes sem que seja legível para seus interlocutores. Ela mostrava ter intenções de representar, mas seus desenhos não possibilitavam uma leitura adequada por parte do outro. Era através de sua oralidade que o desenho ganhava significado numa interrelação de processos que é analisada por Luria (1988).

Outro aspecto importante a ser considerado era a séria dificuldade de Ca para o traçado. Cobrir uma linha, ligar pontos ou qualquer atividade motora fina envolvendo o grafismo era realizada com dificuldades.

A produção inicial de Ca é ilustrada pela Figura 1.

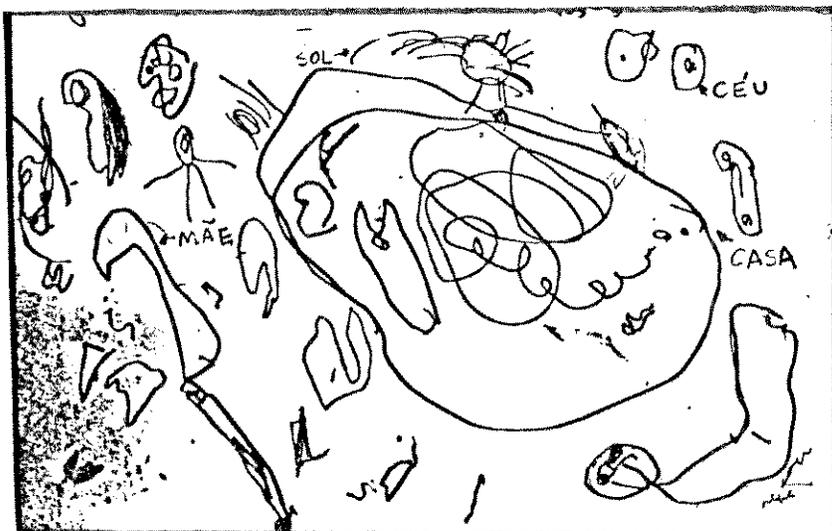


Figura 1- [18/05/88 Mãe, casa, sol e céu. (Registros escritos feitos pela professora).]

CONDIÇÕES DE COMPOSIÇÃO DO DESENHO DE Ca.

Como se pode observar na Figura 2, Ca apresenta, quando da coleta dos dados, um desenho bastante figurativo, legível, capaz de ser reconhecido facilmente pelo outro, contrastando com sua produção anterior. Diante disso, pretende-se analisar inicialmente, sob que condições é capaz de produzir desenhos, e quais os aspectos que influenciam esta produção.

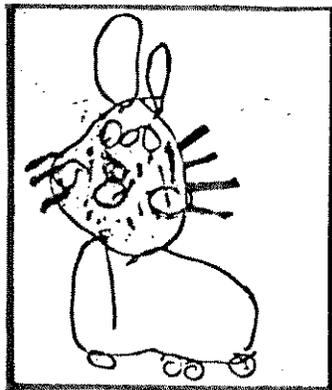


Figura 2- [11/04/90 Coelho]

(12) [31/05/90 Crianças desenhavam os personagens do circo, solicitados pela I.]

Ca- Gostou?

I- Sim, mas eu quero um desenho bem completo. Você já fez tudo?(Ca volta a desenhar)

Ca- De que cor eu pinto?

(Uma das crianças sugere uma cor, e Ca aceita a sugestão pegando o lápis e pintando.)

Ca- Oh, gostou do meu mágico?

I- Eu gosto, tá bonito.

Ca- Você gostou (para uma das crianças)?

Ca- Alguém então escolhe uma cor?

Observa-se que, ao desenhar, Ca se importa com a opinião do outro a respeito do seu desenho. Submete-o à apreciação, pede confirmação sobre a qualidade de sua produção e pede idéias realizando uma produção partilhada.

(13) [20/09/90 Ca interrompe o desenho para mostrar para professora.]

Ca- Rê olha a minha ...(Olhando para o desenho.)

Ca- Vou por cabelo (E desenha o cabelo.)

Ca- O Rê o que você achou (mostrando novamente para professora)?

Ao mostrar seu desenho para a professora, Ca tece comentários sobre ele, dando-se conta de elementos que não foram desenhados. Sua fala aparece como um lugar de reflexão sobre sua produção, indicando e planejando uma ação a ser feita.

Na situação (13), ela volta a pedir confirmação para sua produção, procurando legibilidade, verificando se o outro gosta, se o outro identifica em seu desenho o que pretende, esperando opiniões.

Ca é capaz de desenhar sózinha, isso é verificado em diversos contextos. Todavia, sempre que possível opta pela realização dessa atividade em conjunto com o outro. Seu ato de desenhar é partilhado, indicando potencialidades emergentes manifestadas na mediação do outro. Seu desenho torna-se resultado de uma construção conjunta.

No entanto, as atitudes de Ca sugerem também que outro aspecto esteja em jogo: a confiança em si e em seu desempenho. Submeter o desenho à aprovação do outro garante sua aceitação social, e ao mesmo tempo a cumplicidade que se estabelece a exime de responsabilidade total sobre sua produção, o que realizou foi com a concordância do outro.

(14) [13/09/90 Ca está desenhando as "paquitas" (personagens de um programa da televisão). Jp, que é seu colega de classe, está desenhando e chama a professora dizendo que desenhou Ca. Nesse momento, ela rabisca sobre a boca da "paquita" que havia desenhado e fala:]

Ca- Olha Rê, o Jp mostrando a língua.

P- Era para desenhar o Jp?

Ca- Não, paquita (volta a desenhar). O nariz, a boca, o olho...

Na situação, Ca tinha um objetivo ao desenhar, porém, no momento em que Jp a desenha e comenta isso, ela é influenciada, e atribui nova significação ao seu desenho, fora dos objetivos estabelecidos inicialmente. A nova significação é contestada pela professora e Ca retoma seu objetivo inicial.

A produção tem um significado relativamente móvel. Dado o contexto de "provocação" do amigo, Ca responde resignificado seu desenho. É interessante que, para que seu desenho signifique o Jp, é preciso alterar o significante, modificando sua forma, desenhando o que parece uma língua na boca de seu personagem.

(15) [06/09/90 Ca faz um desenho relativo à pescaria e mostra-o para professora.]

P- Acabou?

P- O que você desenhou?

Ca- A pescaria.

P- Como é essa pescaria, conta prá mim?

Ca- O pescador pescou.

P- Quem era o pescador?

Ca- O Lu.

P- E quem que está aqui no seu desenho? Mostra prá mim?

Ca- Eu vou fazer o Lu ainda (voltando a desenhar).

P- Então você não terminou ainda.

Ca tinha feito um desenho com uma lagoa, peixes e a linha de pescar sem um pescador (Figura 9). No diálogo dela com a professora, uma nova significação para seu desenho foi construída fazendo surgir a necessidade de elementos novos, levando Ca à retomada de seu desenho.

O significado pode se alterar na relação com o outro, levando-a a reestruturar o desenho, tornando-o mais rico e detalhado. É pela oralidade, no momento da interlocução, pelas mediações que o significado do desenho se constrói e se estabiliza.

Nas diversas situações é possível observar a intensa participação da linguagem oral na produção de desenho de Ca. Ora ela aparece após o desenho e serve para refletir sobre seus resultados, por vezes, alterando-o. Ora acompanha a produção do desenho, colaborando em sua construção, pois certos recortes da oralidade indicam detalhes, traços, que podem/devem ser agregados. Em outros contextos ainda, a fala é planejadora da ação de desenhar pois a partir do que é dito é que Ca constrói seu desenho conforme as análises de Vygotsky (1984).

Outro aspecto importante é que ela não se serve apenas de sua oralidade. A fala do outro, seus comentários, suas intervenções também determinam alterações em seu desenho.

Além da interferência do outro na atribuição dos significados e do papel da fala na composição do desenho há outros aspectos da produção que merecem ser analisados. Observando seu desenho podem-se notar dois esquemas básicos para representar uma figura humana. Estes esquemas funcionam como modelos/matrizes sendo utilizados sempre que precisa representar uma pessoa, como os que se pode observar na Figura 3.

Na Figura 4, observa-se que, a partir das matrizes, Ca acrescenta traços que caracterizam a especificidade daquilo que pretende figurar. Para representar o apresentador do circo desenha a figura humana com uma cartola e capa, para um estudante a figura humana com uma lancheira, para representar a

mãe grávida aumenta ou reforça a barriga. Como foi visto na Situação (14), um detalhe, um traço, resignifica seu desenho dando-lhe características novas.

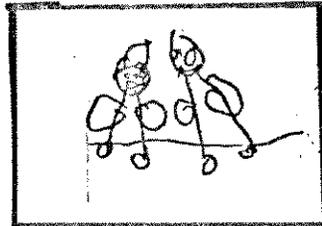
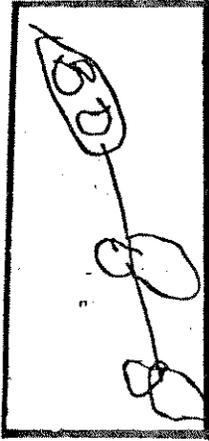


Figura 3- [04/90 Representações de figura humana.]

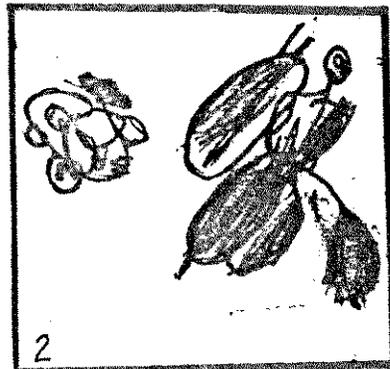


Figura 4- [18/04/90 1- Apresentador do circo. 14/02/90 2- Estudante e 3- Mãe grávida.]

Este recurso de elaborar sobre uma matriz é descrito como uma etapa evolutiva do desenho infantil (Mèredieu, 1979), revelando que o percurso de Ca neste aspecto não é marcadamente diferente daquele percorrido por outras crianças.

Interessante notar que as figuras humanas são melhor traçadas, ou desenhadas com mais detalhes, quando aparecem sózinhas como tema exclusivo do desenho. Quando compõem uma cena, são traçadas com poucos detalhes, por vezes difíceis de serem reconhecidas como tal. Sendo o foco do desenho, ganham particularidades que facilitam a legibilidade, talvez porque seja possível dispensar toda a atenção a uma figura, e com isso conseguir melhores resultados, do que quando há vários elementos a desenhar. Essa diferenciação, presente também em crianças com desenvolvimento típico, se verifica tanto para as figuras humanas como para outras figuras e se mostra acentuada em Ca em função de sua inabilidade motora.

Outro aspecto que influencia a produção de Ca é a presença de mediadores diversos como modelos, figuras, formas geométricas e outros que a auxiliam na produção do desenho. Nas Figuras 5a e 5b, encontram-se dois desenhos de Casa feitos por Ca. O primeiro feito espontaneamente, o segundo tendo um triângulo dado pela professora com o qual deveria desenhar uma casa. A Casa desenhada apoiada no triângulo guarda proporções e relações melhor estruturadas que aquela desenhada espontaneamente.

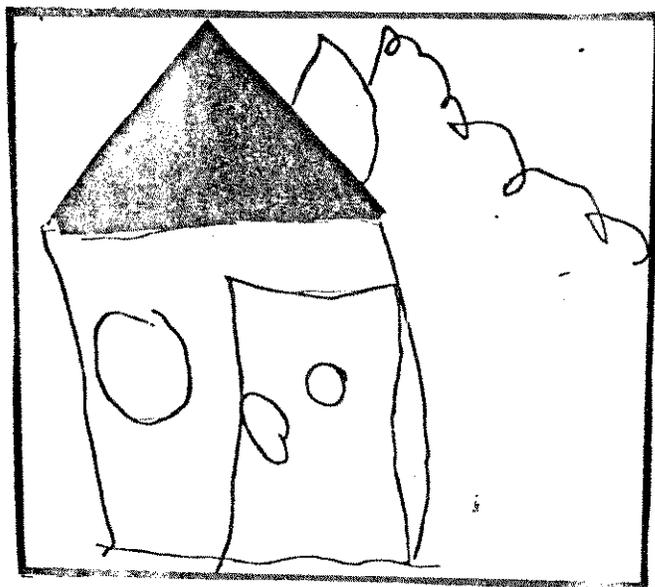
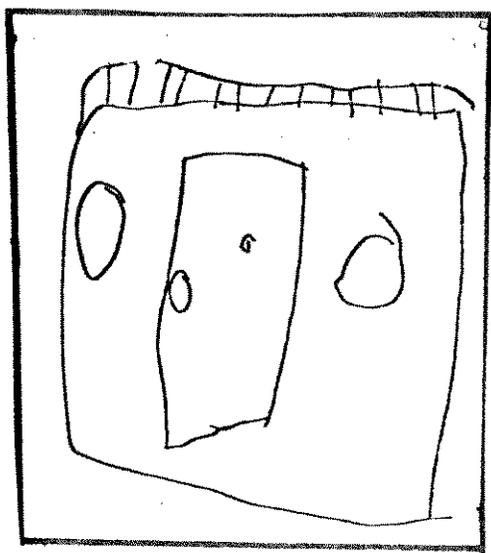


Figura 5a- [26/11/90 Desenho de Casa sem modelo.]

. 5b- [04/10/90 Desenho de Casa com modelo.]

Outro exemplo pode ser visto na Figura 6, onde Ca desenha um sino a partir de um modelo.

Ca é capaz de traçar sózinha desenhos figurativos, com clara intenção comunicativa, sendo muitas vezes legíveis para seus interlocutores. Além disso, quando auxiliada pela mediação do outro ou de modelos apresenta um desempenho ainda melhor.

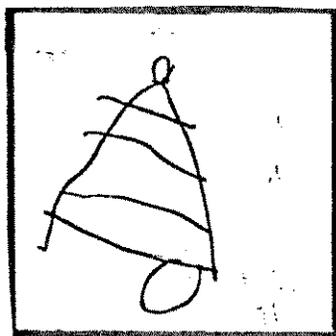


Figura 6- [31/10/90 Sino]

ANÁLISE DA CAPACIDADE DE FIGURAR E CONSTRUIR TEXTOS GRÁFICOS DE Ca.

Pelos desenhos e situações já analisadas é possível perceber a intenção claramente figurativa de Ca na produção de seus desenhos. Ela pretende comunicar com eles, entretanto, por vezes, o produto de seu trabalho não é legível para o outro.

Por causa da ilegibilidade, seu interlocutor depende, em geral, de um conhecimento prévio do tema pretendido para compreender sua produção. O modo pelo qual representa um dado elemento nem sempre é suficiente, por si só, para comunicar uma idéia. A Figura 7 foi produzida por Ca para representar uma árvore de natal. Tendo conhecimento do tema proposto, pode-se reconhecer no desenho aspectos figurais de tal árvore; caso o tema fosse desconhecido, estes mesmos aspectos poderiam ser interpretados de formas diversas.

Os desenhos de Ca mostram que ela é capaz de produzir cenas, e não apenas figuras isoladas, a partir de um tema, relacionando os elementos, representando-os adequadamente. A Figura 8 mostra o circo desenhado por Ca. Na semana anterior à produção desse desenho, Ca havia ido a um circo junto com sua classe. O desenho dela representa o circo, visto por dentro. Havia um saguão de entrada que dava acesso à platéia, e depois o picadeiro. Ela busca representar essa disposição espacial e a colocação das pessoas no local. Os elementos não se apresentam isolados ou amontoados, mas relacionados, guardando uma relação topológica compatível. Na cena pode-se encontrar desenhadas pessoas, objetos, lugares num arranjo espacial compatível com a realidade. Esta cena assim estruturada pode ser chamada de quase-narrativa.

Ainda não há uma ação expressa em seu desenho, que o configuraria como narrativo, mas ela já se aproxima disso.

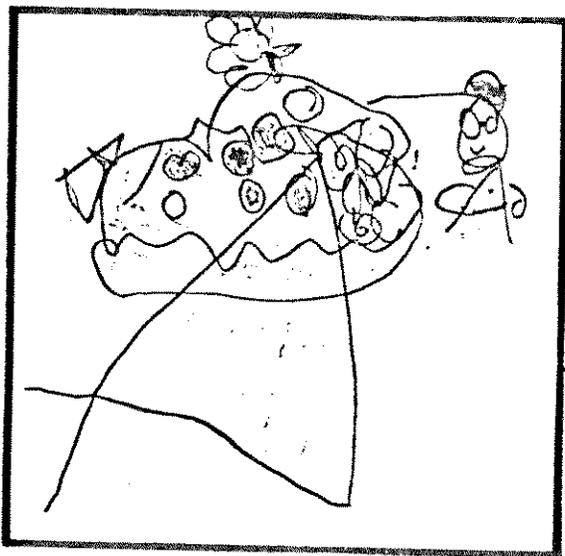


Figura 7- [10/11/90 Árvore de Natal]

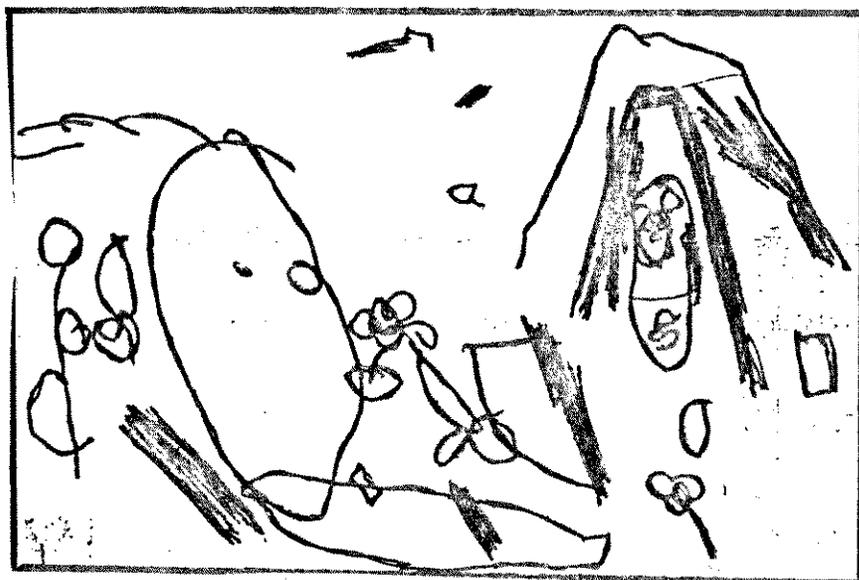


Figura 8- [05/06/90 O circo]

Em certas cenas a representação do objeto pretendido aparece bem estruturada, dispensando inclusive um conhecimento prévio do tema para a compreensão do desenho, como na Figura 9, por exemplo, que se pode reconhecer uma pescaria.

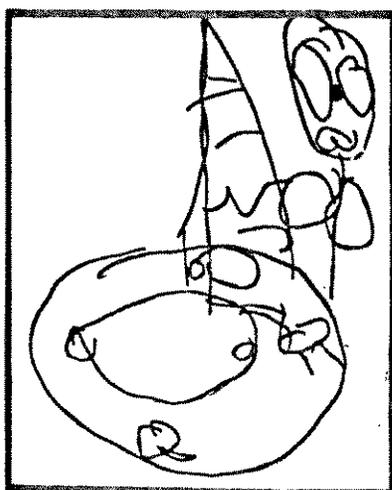


Figura 9- [06/09/90 Menino pescando]

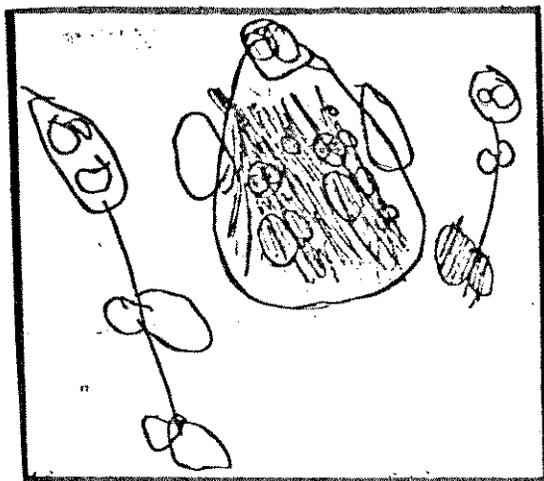


Figura 10- [22/02/90 Mãe grávida no hospital acompanhada pelo pai e avó.]

A partir do desenho da Figura 10, Ca narrou uma história sobre sua mãe na sala de parto tendo nenê. Ela não desenha nada além de figuras humanas: a mãe, os nenês dentro da barriga da mãe, o pai e a avó que esperavam pela mãe. Ca não fez nenhum traço que caracterizasse o hospital ou algo pertencente a este. Sua figuração nem sempre traz detalhes suficientes para a leitura de seu interlocutor, porém, ainda que não seja detalhado, seu desenho se constrói textualmente, sugerindo algo a ser narrado.

As dificuldades motoras de Ca talvez possam justificar a pobreza de detalhes em seu desenho. Ela demonstra saber quais elementos constituiriam um cenário, contudo não os traça por falta de domínio motor.

Outro aspecto relevante é que Ca desenha um maior número de elementos nas cenas já vivenciadas por ela. A pescaria foi algo vivido e representado com mais detalhes. A sala de parto do hospital é algo sabido, mas não vivenciado, e é representada sem detalhamento. A vivência permite conhecer melhor os elementos para representá-los.

Quando se analisam as cenas desenhadas por Ca é possível observar características próprias ao cenário como suas concepções de representação de espaço.

Ela não sabe desenhar em perspectiva, todas as suas representações são feitas no plano. Todavia, percebe que o mundo externo exige um modo diferenciado para ser representado. Na Figura 8, está a representação do circo num plano deitado, que é frequentemente encontrado nos desenhos infantis.

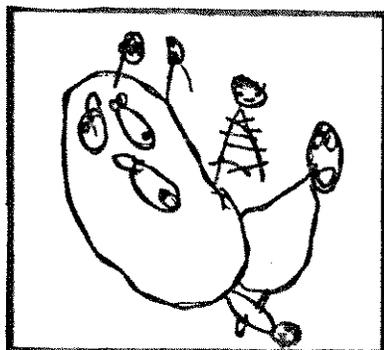


Figura 11- [10/09/90 Crianças pescando na lagoa]

Na Figura 11, Ca desenha a pescaria ao redor da lagoa num plano deitado irradiante (Mèredieu, 1979), que é a possibilidade de desenhar o que sabe mas não aquilo que vê, uma vez que não tem domínio sobre o espaço projetivo.

Ca, por vezes, desenha um certo elemento da cena bem maior que os outros não guardando relações de proporção. O elemento mais importante a ser representado ganha destaque e os demais aparecem diminuídos, como o leão em relação ao domador na Figura 12. Isto não ocorre em todas as cenas desenhadas, por isso pode-se dizer que Ca conhece a proporção entre elementos num desenho. Mas certos temas parecem induzi-la à supervalorização de um elemento, em detrimento de outros. Certos autores se

referem a essa característica do desenho infantil como valorização da "grandeza afetiva", ou seja, a criança representa com maior destaque aquilo que é mais importante para ela (Mèredieu, 1979).

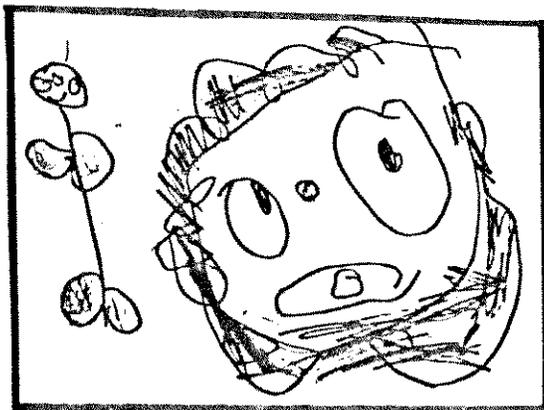


Figura 12- [16/05/90 O leão e o domador]

(16) [06/09/90 Ca está desenhando e comenta sobre seu desenho (Figura 9) com a investigadora.]

I- Mostra o desenho que você fez.

Ca- O Lu aqui, a vara dele, aqui os peixes (apontando o que ia descrevendo).

I- O quê que está acontecendo?

Ca- Os peixes tá fisingando.

I- É mesmo, e aí?

Ca- Aí ele puxou a vara, tá vendo?

I- Tô. E o que mais?

Ca- O Lu pescando.

I- E vai acontecer alguma coisa depois disso?

Ca- (Volta a desenhar fazendo a linha ir até a boca do peixe) Olha a linha puxando.

I- Quem puxou a linha?

Ca- O peixe.

Na Situação (16) a interlocução favorece uma construção mediada, na qual o interlocutor vai questionando Ca e ela vai estruturando uma narrativa oral. O desenho e a mediação do interlocutor a ajudam a criar histórias, narrar, e essas narrativas, por sua vez, podem alterar o desenho como foi visto.

Em outra situação a professora propõe que as crianças façam um desenho livre e depois contem uma história referente ao desenho. Para a Figura 13 Ca contou a seguinte história: Era uma vez o Joãozinho e a Maria. Eles quiseram ir pescar no rio. Aí, o pai deles falou prá eles não se perderem um do outro. Daí, eles resolveram ir pescar de novo. Daí, eles pescaram um monte de peixes e levaram pro papai e fim.

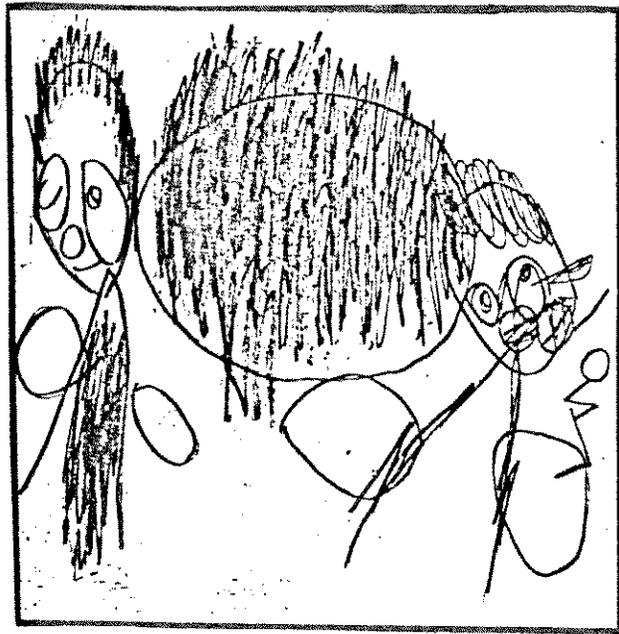


Figura 13- [17/10/90 João e Maria]

A possibilidade de construir narrativas a partir do desenho se constitui num aspecto do desenvolvimento muito importante. Assim como a linguagem oral colabora para o desenvolvimento do desenho, visto nas situações (12), (13), (14), e (15), o desenho também contribui para o desenvolvimento da linguagem oral na medida em que oportuniza a construção de narrativas, importantes na estruturação da linguagem oral e escrita.

Este aspecto abre a possibilidade para refletir sobre a influência mútua dos diversos sistemas de representação: a oralidade colaborando para a construção do desenho, este para a oralidade e para a escrita, e esta interrelação favorecendo o desenvolvimento como um todo. No entanto, o trânsito entre desenho e escrita não se mostra um processo fácil para Ca.

(17) [13/09/90 As crianças confeccionavam uma página de um livro de história. Havia um texto a escrever, previamente combinado, e a tarefa de fazer um desenho compatível com o texto. (Texto: E agora com vocês as paquitas: Jc, Jq e Iz.)]

(Ca traça algumas letras e diz que escreveu paquitas, Jc e Jq)

Ca- Rê agora posso desenhar? (Dirigindo-se para a professora.)

P- Você já escreveu o nome de todas as paquitas?

Ca- Já escrevi Jc.

P- E o da Jq?

(Ca espera a professora se ocupar com outra criança e começa a desenhar).

No momento da produção de desenho Ca tem alguns comportamentos característicos que merecem ser analisados.

Pode-se observar que, nas situações em que a atividade de desenhar era sugerida pela professora, Ca sempre estava disponível e animada. Desenhar é para ela uma atividade prazerosa. De maneira inversa, reagia frente as atividades de escrita. Muitas vezes, quando a proposta da professora era escrever, Ca questionava pedindo para desenhar.

Para ela, certos registros feitos com a escrita podiam ser substituídos por registros feitos com desenho, como documentar a atividade de pesca feita pela classe, ou outras atividades do grupo. Ca faz a opção por um sistema de registro que domina melhor, o que é compatível com o desempenho de crianças em fase de alfabetização. Via de regra, em diferentes situações valem-se do desenho para representar aspectos que através da linguagem escrita não dariam conta, dado seu domínio ainda precário.

Quando a professora propunha uma atividade que envolvesse desenhar e escrever, como na Situação (17), Ca, em geral, dedicava o maior tempo possível para o desenho e o mínimo para a escrita. Mesmo com a solicitação da professora para que escrevesse mais, ela abandona esta tarefa e passa a trabalhar no desenho.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE DESENHOS DE Ca.

Ca tem a intenção de comunicar com seu desenho. Faz desenhos representativos buscando figurar elementos da realidade e daquilo que sabe existir nela. Porém, nem sempre seu desenho é legível para seus interlocutores. Seus limites motores, muitas vezes, determinam produções que não são compreendidas pelo outro na ausência de um contexto que as identifique.

A participação do outro na produção tem papel decisivo sobre o resultado de seus desenhos. Ela pede ajuda para o outro, fala sobre o desenho e, enquanto fala, vai alterando o traçado, pede legibilidade e se preocupa com isso, modificando sua produção segundo as mediações que vão ocorrendo. O desenho parece ter um significado relativamente móvel que pode ser alterado pelas interações implicadas na atividade.

Além da oralidade, a presença de modelos também interfere em seu grafismo. Seu desenho quando apoiado em modelos torna-se mais legível, indicando o uso que Ca faz deles para a adequação de sua produção.

Ela é capaz de produzir cenários quase-narrativos, que demonstram sua capacidade para formular textos gráficos com desenhos. Narra a partir deles, ou desenha cenas a partir de uma narrativa oral. Oralidade e desenho encontram-se imbricados como sistemas de representação constituindo-se mutuamente.

Em relação à comunicação gráfica, Ca elege o desenho como modo preferencial de expressar-se. Percebe as características icônicas do desenho e faz uso delas, uma vez que a escrita ainda é para ela um sistema que impõe dificuldades maiores, como será visto mais adiante. O desenho é um modo de comunicação possível e Ca, sabendo disso, se vale dessa possibilidade.

ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE LEITURA-ESCRITA EM Ca

Serão analisadas as produções de escrita de Ca no contexto da sala de aula. Antes de frequentar esta escola Ca passou por outras pré-escolas, e aos 7 anos foi encaminhada para a educação especial, dada sua impossibilidade de acompanhar o ensino regular. Ca é filha de professora e tem duas irmãs mais velhas que frequentam o primeiro grau. A expectativa familiar pela alfabetização de Ca era intensa no momento de sua chegada à escola especial, tendo a família inquerido e buscado assegurar-se sobre as reais possibilidades de sua alfabetização.

O foco da análise recairá sobre o modo como Ca é capaz de se apropriar da linguagem escrita, o que é capaz de realizar autonomamente, o que realiza em colaboração com o outro, e de que maneira age frente aos conhecimentos construídos, levando também em consideração as atitudes do outro nesses

contextos. Além das situações de interação, a análise tomará em conta o lugar ocupado pela oralidade e desenho na construção da escrita.

Deve-se ressaltar inicialmente que a letra escolhida para o trabalho escolar foi a letra de forma maiúscula. Ca apresentava dificuldade para traçá-la, não conseguindo escrever em linha reta. As letras apareciam "soltas" pela folha, desproporcionais entre si, mesmo que ela fizesse uso de modelos. Estas dificuldades estão ligadas ao seu quadro geral de inabilidade para atividades motoras refinadas.

ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA CONHECIDOS POR Ca.

Usos e funções da Escrita

Muitas atividades que envolvem leitura e escrita são propostas em sala de aula. Ca sabe que a escrita contém informações. Não procura ler para se informar, mas se serve da leitura do outro para tal.

Na sala há um cartaz escrito, onde estão marcadas as terapias que cada criança tem ao longo da semana na clínica escola. Quando necessita saber se tem terapia, Ca solicita que alguém leia para ela, e reconhece a informação como segura.

(18) [04/10/90 Ca e Jp vão até o armário pegar tesouras. Ca vai pegando qualquer uma, sem preocupação. Jp, ao contrário examina as tesouras, "lendo" os nomes.]

(Ca pega uma tesoura qualquer.)

Jp- Não Ca, essa é Calol. (Oferecendo a tesoura onde estava escrito LUCAS.)

Jp- Essa Lucas (lendo Lucas onde estava escrito CAROLINA).

(Jp e Ca voltam para a mesinha, e Jp entrega a tesoura escrito CAROLINA para Lu.)

Lu- Essa é a aol, ota (Essa é da Ca, olha!) (lendo o nome CAROLINA na tesoura).

Lu- Eta é, é Lu (pegando a tesoura da mão de Ca e lendo LUCAS).

Ca- Uai, como é que o Jp não percebeu que é do Lu.

Ca aceita que o outro leia, e sabe que as tesouras estão marcadas cada uma com um nome. Ela não lê ou confere a leitura do outro, tomando-a por verdadeira. Quando Lu discorda de Jp e faz nova leitura, Ca se surpreende com o equívoco do amigo: -Como é que o Jp não percebeu que é do Lu?-.

Ca percebe seus limites de conhecimento em relação à linguagem escrita e procura só se envolver em atividades nas quais se sinta segura. É provável que tenha se surpreendido com a atitude de Jp que não tendo domínio em leitura se arriscou, dando informações incorretas.

(19) [18/10/90 A investigadora lê uma história para as crianças, e depois, com o livro nas mãos, retoma-a com eles fazendo perguntas.]

I- E agora o quê a Maria faz?

Ca- Pega uma flor.(Olhando a figura no livro.)

Ca ao ouvir a história foi capaz de recontá-la, numa tarefa de reconstrução conjunta proposta pela investigadora. Diante da última questão -O que Maria faz?- que se remetia ao final, ao "moral da história": Maria faz o que quer, e não vai mais atrás das outras, Ca procura a resposta no livro, e tendo a escrita e o desenho, recorre ao segundo como fonte de informação. Lê a figura, dando a resposta que a pictografia possibilita, assumindo o papel de leitora.

É fato que a Maria aparece no desenho pegando uma flor, e a descrição de Ca é correta, mas o sentido do ato de Maria, mais amplo no texto, não é percebido. Ca busca no livro uma resposta e, sua dificuldade para fazer inferências, já vista na análise da oralidade, unida a situação de conflito cognitivo a levam a uma resposta que valoriza a configuração aparente do desenho, sua descrição simplesmente, sem que estabeleça relações com o texto lido.

Ela conhece a função da escrita de fornecer informações e, reconhece como verdadeiras as informações que os outros obtêm através dela. Contudo, o material escrito, por vezes, se mostra indecifrável para ela, não podendo, por si mesma, tirar informações dele. Vale-se então das mediações para construir com o outro sentidos possíveis para o texto escrito. Tal atitude indica o interesse de Ca pela escrita e a percepção que tem sobre seus conhecimentos acerca desse objeto.

Quanto ao ato de escrever, Ca se arrisca mais, fazendo alguns usos espontâneos. Ela, ocasionalmente, usa a escrita para nomear seus desenhos, como um rótulo, sem que isso seja necessariamente solicitado pela professora.

É proposta como atividade em sala de aula, com alguma frequência, a produção de listas de palavras referentes a um certo contexto. No início do ano, Ca representava tais listas por desenhos, ainda que, a professora insistisse com ela para escrever. Ca desenhava os objetos a serem relacionados usando o recurso mais confiável. No final do ano, passou a relacionar os objetos escrevendo seus nomes, dentro de suas possibilidades, demonstrando a ampliação de seus conhecimentos em relação à escrita. (Figura 15)

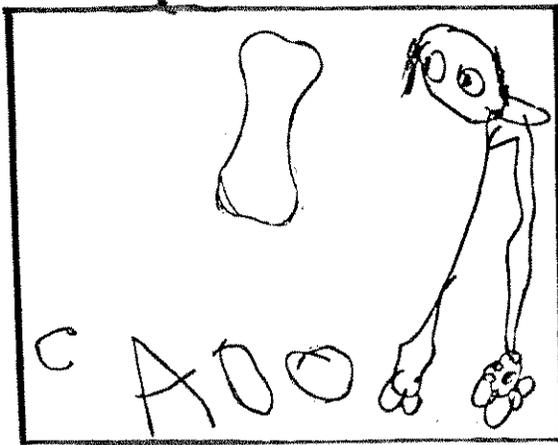


Figura 14- [03/09/90 Desenho e escrita de CACHORRO]

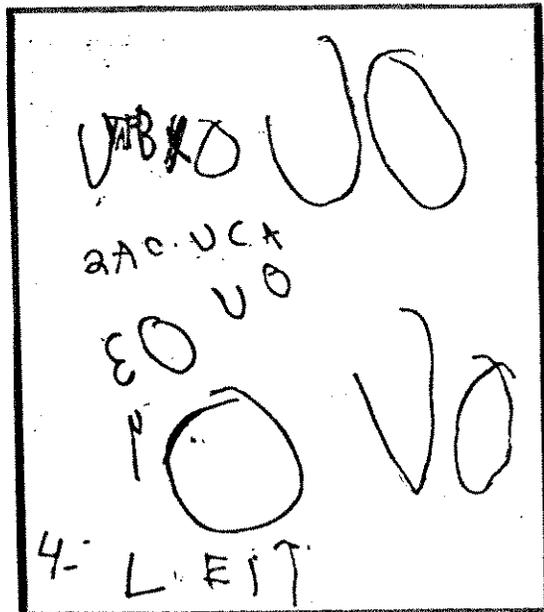


Figura 15- [25/10/90 Lista de ingredientes para bolo.]

Outra atividade feita com alguma frequência era a confecção de livros de histórias pelas próprias crianças. Um tema era escolhido pelo grupo e, a partir dele, se construía um texto coletivo que era dividido em partes que seriam escritas nas páginas do livro, acompanhadas de um desenho compatível. Nessas circunstâncias, Ca sempre escrevia e desenhava. Sua escrita podia ser mínima dada sua resistência para

escrever, mas sempre escrevia algo, demonstrando ter aprendido aquilo que havia sido trabalhado no contexto escolar: um livro se compõe por dois modos de representação - escrita e desenho.

Estrutura e funcionamento da Escrita: correspondência som-letra, caráter funcional e direcionalidade

Correspondência som-letra

Ca conhece um razoável número de letras e seu correspondente fonológico, porém, nem sempre se vale dele para escrever.

Em certos momentos tende a reconhecer as letras como pertencentes a algo ou a alguém: T de tatu, P de Pedro, S de Sassá, E de elefante. Tais associações ligadas a letras não foram dadas por essa escola. Ca trouxe-as consigo, aprendidas provavelmente em suas experiências familiares ou escolares anteriores.

Essas associações mecânicas não possuem um valor simbólico para Ca, e sua dificuldade para fazer inferências a impossibilitam de usar tais informações de maneira produtiva. Diante da necessidade de escrever chumbinho, por exemplo, é capaz de fazer uma análise fonológica da palavra, recortando os sons e identificando adequadamente a sílaba chu com o som /u/, remetendo-se, então, à associação u de urubu, mas escrevendo a letra O.

Embora Ca tivesse mostrado, em outros contextos, conhecer as letras O e U e seus usos, essa correspondência não se mostra estável, sendo alterada nas diversas situações.

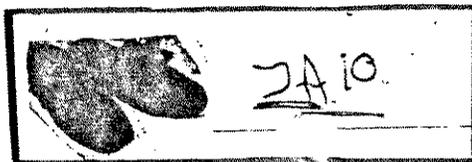


Figura 16- [14/03/90 Escrita de SAPATO]

A professora cola figuras numa folha e pede que as crianças escrevam o nome da figura. Ca recebe a figura de um sapato. Para escrever o S, nomeia-o como s de Sassá, depois diz pa, e escreve l, e por último to e escreve O.

Ca se vale de sua oralidade e vai recortando a palavra silabicamente, escrevendo uma letra para cada sílaba. Demonstra conhecer os nomes de certas letras (S para SA, e O para TO) e usá-los de forma adequada no contexto da palavra em questão. Para o pa, escreve a letra l. Em outros contextos, Ca mostra relacionar pa com a letra P, e a letra i com o som equivalente. Essas discrepâncias mostram que ela apreende vários aspectos da escrita mas que estes ainda não estão consolidados. As correspondências fonema-letra são instáveis.

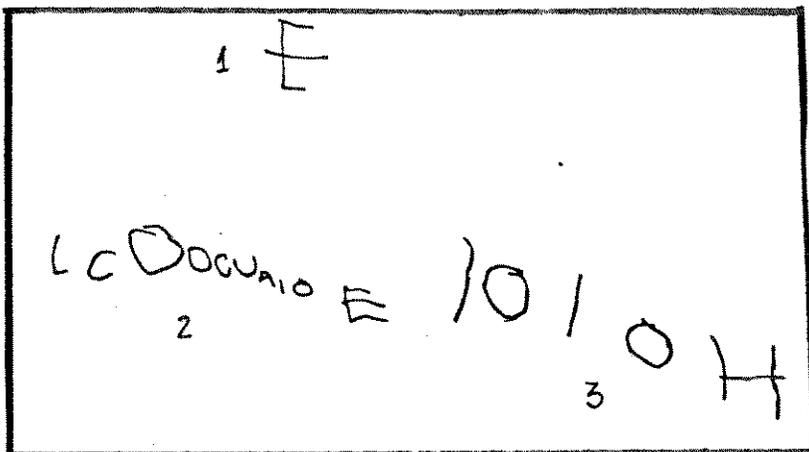


Figura 17- [21/09/90 Escrita de 1- FESTA. 2- COCO. 3- ÍNDIO]

Na Figura 17, a escrita 1 corresponde a palavra FESTA. Ca valorizou o som /e/ verbalizando-o e escrevendo. A escrita 2 corresponde a palavra COCO. Ca verbalizou a palavra diversas vezes, escrevendo C e O, e O e C e depois "completou" a palavra com outras letras. A escrita 3 corresponde a palavra ÍNDIO. Novamente Ca, verbalizou a palavra e atenta aos sons escreveu l, O, l, O e depois "completou" com a letra H.

A análise fonológica que Ca fez para escrever não guarda uma relação estável com letras, sílabas ou palavras. Encontra-se em sua produção um único som representando uma palavra; uma letra grafada para cada sílaba da palavra; letras para conjuntos de sílabas, ou várias letras para uma palavra sem que haja uma relação explícita dos motivos que levaram-na a grafá-la de tal forma. Seus critérios se mostram razoavelmente aleatórios ou obedecem a alguma regra que não foi possível identificar.

Esta atividade evidencia os limites dos conhecimentos que Ca tem sobre a escrita. Ela percebe que a escrita apoia-se sobre a oralidade, mas desconhece como isso acontece, fazendo diversas tentativas de

estabelecer relações, revelando sua busca em conquistar o funcionamento da escrita. São conhecimentos emergentes, instáveis que Ca testa para chegar a dominá-los.

Quando Ca é auxiliada pelo outro, como em situações de ditado, seu desempenho é muito melhor. O outro recorta, identifica os fonemas e ela vai associando-os à letras chegando a produções bem próximas da convenção. Não é preciso que o outro diga que letras devem ser escritas, o simples fato de recortá-las na oralidade ajuda Ca a identificá-las, grafando-as satisfatoriamente num processo de construção conjunta da escrita, partindo de conhecimentos emergentes que tem.

Ca sabe que se pode escrever o que se diz e para isso se vale de sua própria fala e da fala do outro para escrever, todavia, o modo de fazer isto não está claro para ela. Sabe que para as diferentes letras se atribuem diferentes sons, e que esses sons são os da fala. Porém, essa correlação não figura como um conhecimento estável. Ca faz a relação fonema-letra quando estes são isolados por ela ou por alguém; no fluxo da palavra ela não reconhece possibilidades claras de correspondências. Seus conhecimentos são construídos e organizados nas relações mediadas dependendo da ajuda do outro e da consideração de pressupostos formulados por Ca.

Caráter convencional da Escrita

Este aspecto estrutural da escrita é entendido por Ca de um modo bastante especial. Para compreendê-lo será analisado o modo como escreve seu nome.

As escritas da Figura 18 foram produzidas por Ca em diversos contextos, onde foi solicitado que escrevesse seu nome (ANA CAROLINA).

Na maioria dos casos ela dispunha de seu nome escrito diante de si em sua carteira mas, como se pode observar, poucas vezes o copiou.

A princípio não há qualquer aspecto estável nessa escrita. Não há manutenção de letra inicial ou final, nem de qualquer sequência intermediária, ou mesmo da quantidade de letras utilizadas para escrever. Contudo, constata-se que em nenhuma tentativa de escrever seu nome Ca colocou letras não pertencentes a ele. Diante disso é possível supor que ela reconhece uma convencionalidade na escrita que não aquela que os adultos letrados atribuem ao sistema. Para Ca basta haver algumas letras reconhecidas como do seu

nome para que ele esteja escrito e, quando se acrescenta alguma letra que não é do seu nome ela o exclui. Por exemplo, diante da escrita -CAROLINE- Ca diz que não é seu nome porque tem uma letra que não é sua.

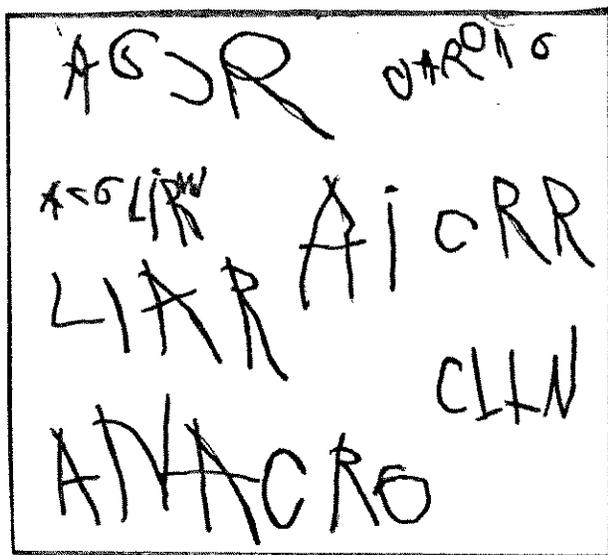


Figura 18- [Diversas escritas do nome ANA CAROLINA]

(20) [30/08/90 Ca escrevendo uma lista com material para pescaria.]

P- Então vamos escrever linha.

Ca- Como é que escreve linha?

(Ca olha na folha em que a professora tinha escrito LINHA)

Ca- Ele, (falando enquanto escreve L) li, nha. (E volta a olhar na folha da professora e escreve N.)

Ca- Escrevi linha Rê.

Em diversas situações é possível observar Ca buscando legibilidade para sua produção escrita, mostrando saber que há um modo correto de escrever, e um padrão que precisa alcançar para escrever o que pretende.

Ca tem o modelo LINHA diante de si e considera que não é preciso copiá-lo integralmente para chegar à palavra pretendida. Apenas duas letras da palavra são suficientes para representá-la. A opção de escrever duas letras poderia sugerir que Ca estivesse considerando a dimensão silábica da palavra.

entretanto por indicações de outros registros seus e pela observação de sua postura ao copiar, fica sugerido que ela grafou apenas duas letras por entender que seriam suficientes.

(21) [05/06/90 A professora escreveu várias frases, sobre um passeio que fizeram, e pediu que as crianças lessem. Ca deveria ler a seguinte frase:]

NA RUA PASSAM CARROS E ÔNIBUS.

Ca leu: na para NA, árvore para RUA, pato para PASSA, Carolina para CARRO, disse não saber ler o E e O Lucas para ÔNIBUS.

Ca leu, a partir de suas possibilidades, buscando na escrita algum sentido. RUA podia ser árvore porque tinha R e A, PASSA podia ser pato porque tinha PA, CARRO podia ser Carolina porque todas as letras pertencem ao seu nome, e ÔNIBUS podia ser O Lucas pelos sinais finais US. Ca usa um recurso interessante para dar sentido a letra O em ÔNIBUS, lendo-o como artigo (O Lucas), demonstrando que busca soluções inteligentes para os conflitos que a escrita propõe e que ela se dispõe a solucionar.

Em outras situações de leitura, Ca se vale desse mesmo critério. Vendo uma ou duas letras conhecidas numa palavra, "lê" algo que conhece a partir daquelas letras.

Ela tem consciência de que a escrita obedece uma certa convenção para ser considerada legível. Todavia, elegeu critérios parciais para interpretar a convenção. Basta que se escreva com algumas letras pertencentes àquela palavra para que esteja escrito ou seja lido o que se pretende. Este critério também não se mostra absoluto. Às vezes, diante de uma cópia, Ca precisa copiar tudo para se satisfazer, ou diante de sua escrita pede ao outro que indique as faltas, não se satisfazendo com sua produção.

Direcionalidade da Escrita

Ca ao escrever ou ler não obedece um sentido, uma direção única. Começa a escrever da esquerda para a direita ou inversamente, sem que se tenha observado qualquer critério para isso. Quando questionada pela professora a esse respeito altera seu posicionamento para iniciar a escrita, aparentemente porque foi questionada e não porque tenha compreendido que o lugar escolhido para iniciar a escrita é o correto.

Nota-se nos vários exemplos da Figura 19 que Ca escreve linearmente, mas não obedece a qualquer critério sobre a direcionalidade da escrita ou a ordenação das letras: enquanto escreve, vai falando e traçando, escolhendo aleatoriamente o lugar de grafar novas letras.

Nas situações em que a professora traça linhas para que as crianças escrevam, Ca, por vezes, espalha a escrita por toda a linha como que para preenchê-la.

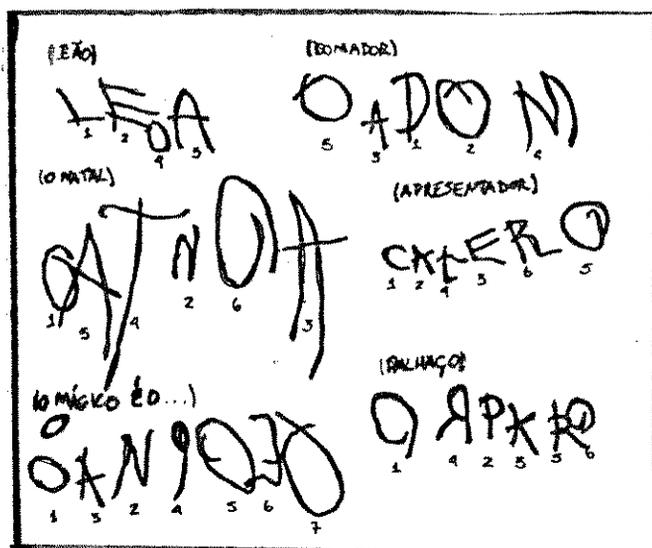


Figura 19- [Palavras escritas por Ca em diversos contextos (A sequência numérica indica o percurso de escrita feito por ela. O que pretendia escrever aparece entre parênteses, quando necessário.)]

O mesmo pode ser observado em situações de leitura. Pode iniciar lendo da direita para a esquerda ou vice-versa, de acordo com sua necessidade de reconhecer elementos indicativos daquilo que busca ler.

Somando estas observações com aquelas sobre o caráter convencional da escrita, fica fácil perceber porque Ca não leva em consideração a organização sequencial das letras dentro das palavras e manifesta pouca preocupação com isso, demonstrando desconhecimento sobre sua importância para a construção da escrita.

Pelas situações analisadas é possível concluir que ela domina poucas características da linguagem escrita. Percebe aspectos do funcionamento e da convenção, mas trabalha com eles assistematicamente, ora valorizando-os, ora esquecendo-os por completo. É um objeto conhecido de forma emergencial por Ca, que necessita ser trabalhado nas relações interativas para ser construído por ela de forma consolidada.

A PARTICIPAÇÃO DO OUTRO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA EM Ca

Manifestações de produção autônoma

Levando em consideração os conhecimentos que Ca demonstra ter em relação à linguagem escrita, torna-se oportuno analisar situações em que ela se relaciona com tal objeto, o modo como solicita seus interlocutores e o que solicita deles.

(22) [18/10/90 As crianças começam a brincar com letras plásticas de um jogo. Ca pega algumas letras e vai colocando-as em sequência.]

Ca- (pegando as letras da caixa e nomeando-as adequadamente formando a seguinte sequência-VEHRA) A, erre....

Ca- O Rê, agora lê.

P- Vera.

Ca- Ah, E se eu colocar outro A?

P- Onde? (Ca coloca-o no início) Avera. Agora lê você.

(Ca segue colocando letras)

Ca nomeia adequadamente as letras que tira da caixa e forma "palavras" com elas. Busca no interlocutor legibilidade, sem se preocupar em formar esta ou aquela palavra especificamente, na medida que independentemente daquilo que o interlocutor leia, ela segue acrescentando letras, numa atividade de experimentação do material de escrita. O que facilita a tarefa é seu descompromisso com um significado previamente definido, podendo escrever livremente. A atitude de seu interlocutor também favorece Ca, já que não faz pressões ou exigências colaborando para que construa a escrita, na situação, segundo suas possibilidades. Ca pode, neste contexto, mostrar seus conhecimentos, ainda que limitados, sem qualquer problema.

(23) [18/10/90 Na sequência da situação anterior, as crianças se desentendem por causa das letras de plástico, umas pegam as letras das outras e discutem.]

P- Se quiser outra letra tem que pedir pro amigo e trocar.

Ca- O Lu se você precisar do E, do O, do S ... do I, do

A. Se você precisar dessas letras tá a sua disposição.

(Ca vai examinando suas letras uma a uma e vai nomeando-as para Lu, adequadamente)

Novamente se observa Ca numa situação de envolvimento com aspectos da escrita, onde mostra bom desempenho, nomeando as letras adequadamente, separando-as e reconhecendo-as. Sua relação com seu interlocutor é agradável possibilitando que partilhe seus conhecimentos.

As crianças estavam escrevendo a lista dos instrumentos da banda que estavam montando. A professora ia ditando os instrumentos, um a um, e as crianças deveriam registrar. Ca não foi auxiliada pela professora ou colegas para escrever os três primeiros instrumentos. Já, para o último, solicitou ajuda da professora e foi escrevendo auxiliada por suas verbalizações (SINO, CHOCALHO, TRIÂNGULO e PANDEIRO).

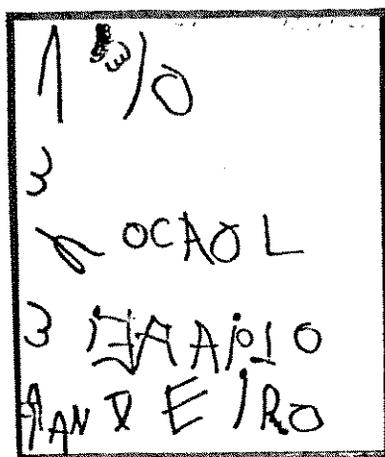


Figura 20- [31/10/90 Escrita dos instrumentos da banda]

Ca usou de apoio articulatório para escrever, ia verbalizando e escrevendo as letras que lhe pareciam adequadas. Nesta produção, pode-se observar os conhecimentos que possui sobre as relações entre oralidade e escrita, sobre o modo de representar a escrita e como o apoio da própria oralidade a ajudou.

(24) [04/10/90 A professora sugere que as crianças escrevam na lousa algo ditado por outra criança da classe.]

P- Agora é a vez da Jq, quem vai ditar para ela?

Ca- Eu.

P- Então a Ca vai ditar uma palavra.

Ca- Vou ditar uma palavra: AMOR.

(Jq começa a escrever, primeiro coloca um A.)

P- Olha lá a Jq escrevendo amor.

Ca- A, MO, O.

P- A, como é o MO (para Jq)?

Ca- A-MOR.

(Jq apaga tudo e recomeça tentando desenhar.)
P- Jq é pra escrever AMOR.
Ca- É pra escrever o que eu ditei.
(Jq apaga tudo novamente e escreve uns rabiscos.)
Ca- Tá escrito certo.
P- Lê pra gente Jq.
Jq- AMOR.
P- Onde tá o A?
(Jq escreve o A.)
P- AMOR tem O?
Ca- Esqueceu do O.

Pode-se observar a disponibilidade de Ca para atuar conjuntamente na tarefa de ditar e escrever com sua amiga Jq. Ela assume papéis pertinentes ao contexto de ler-escrever e o contexto não exerce pressões para que arque com fracassos ou sucessos. Ca pode aproveitar do que sabe e auxiliar sua colega.

Ela assume o papel de quem dita, escolhendo uma palavra e acompanhando a escrita de sua amiga, verbalizando. Pelas interferências da professora, percebe, num uso da relação inferencial da linguagem que há problemas com a escrita de Jq e confirma a fala da professora, repetindo suas observações, assumindo o papel de quem corrige a escrita do outro a partir das reflexões feitas pela professora, partilhando conhecimentos sobre a escrita.

Ca é capaz de assumir autonomia diante de tarefas ligadas à escrita sempre que o contexto favoreça uma relação agradável entre ela e seus interlocutores, e que não a pressione a cumprir objetivos que exijam conhecimentos além dos que julga ter. Em tais situações mostra o que sabe, faz uso das informações oferecidas pelo outro construindo a linguagem escrita conjuntamente.

Manifestações de produção partilhada

Ca participava normalmente das atividades propostas pela professora na rotina escolar, sendo uma criança razoavelmente ativa e prestativa. Entretanto, para atividades que se referiam à escrita, apresentava certa resistência, não observada para o desempenho das demais tarefas.

Nas atitudes de Ca frente à linguagem escrita é marcante o efeito dos modos como seus interlocutores se comportam diante das diferentes situações que envolvam a escrita, isto porque as mediações ora favorecem a construção de conhecimentos, ora impedem que esta construção se dê, a depender da maneira como as interações se estabeleçam entre os sujeitos envolvidos.

(25) [06/09/90 Ca acaba de escrever uma frase, ajudada pela professora, sobre uma pescaria que eles haviam feito.]

Ca- O Rê, quero fazer um desenho agora.

I- Vou falar outra prá você escrever.

Ca- Pode?

I- Vou falar outra prá você escrever, você escreve?

I- A Ca levou fandango.

Ca- (Fica quieta e não faz nada, entediada.)

I- O que você quer escrever?

Ca- Eu quero desenhar.

I- É a última de escrever, vai Ca?

Ca- Mas eu adorei desenhar...Eu adorei desenhar. Eu vou ser professora de `desenhar, desenhista.

Esta atitude de Ca pode ser encontrada em outras crianças na fase inicial da escrita. O registro escrito figura como algo pouco dominado e diante da possibilidade de fazer uso de outro registro, como o desenho, sobre o qual a criança tem maior domínio e segurança, opta por ele.

Na situação, o interlocutor pressiona Ca para que escreva e ela se defende colocando suas preferências e argumentando adequadamente em favor delas, procurando se esquivar da escrita. A interferência e insistência do interlocutor é muito marcada e pode ter colaborado para a esquiva de Ca. O interlocutor de certa forma desconsidera seus argumentos e ela precisa "lutar" para defender seus interesses.

(26) [18/10/90 No início da aula, a professora faz uma proposta.]

P- Cada um vai fazer o desenho que quiser nesse papel..

Ca- Ai, hoje você tá boazinha.

P- Por quê?

Ca- Nossa, primeira vez esta semana que você tá boazinha.

P- Por que você acha que eu estou boazinha?

Ca- Acho que tá.

P- Eu sou boazinha.

P- Então vamos, cada um vai fazer o desenho que quiser.

Ca- Nossa, você viu a tia Renata hoje (comentando com o amigo do lado).

Ca demonstra claramente sua preferência pelas atividades de desenho livre mostrando o que considera como prazeroso no contexto de sala de aula. Atividades assim são corriqueiras na classe, o

boazinha de Ca parece se referir ao fato de a professora não ter solicitado qualquer escrita e tê-la deixado livre (da escrita) para desenhar.

(27) [01/11/90 No início da atividade a professora solicita que cada criança coloque seu nome na folha que irá usar.]

P- Cada um vai escrever seu nome.

Ca- Ah não, a Rê vai escrever.

P- Outro dia eu escrevo, mas hoje vocês escrevem.

Ca- Ah Rê, ah Rê (reclamando).

Ca- Drogá! Tem que por o A, o N ... Eu não vou conseguir (copiando o nome de sua carteira).

Nesta situação, Ca mostra de forma clara sua resistência para escrever. A solicitação para escrever não implicaria grandes dificuldades (copiar o nome escrito em sua carteira), mas ela reclama e se esquia, chamando a atenção sobre seu comportamento. O que está em jogo é o quanto valoriza seus conhecimentos construídos e o quanto confia em sua capacidade para escrever. Na medida em que não se arrisca, não tenta, e resiste às atividades, a consolidação de seus conhecimentos torna-se mais difícil.

Quando a escrita está colocada num contexto descontraído, sem pressões ou cobranças externas, Ca assume com maior facilidade os papéis de leitora e escritora, produzindo escrita e leitura, segundo suas possibilidades como nas situações (22) e (23). Em contextos onde a escrita figura como tarefa, implicando, portanto, uma produção com certos objetivos, ou quando Ca se sente pressionada por seu interlocutor para um desempenho que avalia demasiado complexo, assume uma atitude resistente, procurando esquivar-se e, em geral, demonstra desconfiança em relação ao que conhece. Em tais situações depende mais intensamente da ajuda de seus interlocutores que, às vezes, por suas atitudes não colaboram para seu desenvolvimento.

Quando vencidas as resistências, ao menos parcialmente, e Ca se dispõe a participar de atividades que envolvam a linguagem escrita, pode-se observar uma série de aspectos peculiares que passarão a ser analisados. Ca precisa de ajuda para escrever, seus conhecimentos são insuficientes para levar a cabo certas tarefas de escrita. Quando se dispõe ao risco solicita ajuda de seus interlocutores fazendo usos contrutivos, desde que a relação estabelecida assim o permita.

(28) [20/09/90 Contexto da situação (3). Foi solicitado que Ca escrevesse sua história para que todos na classe pudessem ler. Ca havia escrito - J O - para JOÃO PAULO e se volta para a investigadora.]

Ca- Olha aqui, olha (mostrando seu desenho)! Acho que tá bom.

I- Onde tá a escrita?

Ca- Tá aqui ó (mostrando as letras que escreveu)!

I- Tá aí. O quê você escreveu aí?

Ca- Jp.

I- O quê que o Jp tá fazendo?

Ca- Tá dentro da nave. É que ele apertou os dois botões errados.

I- Mais escreve o resto... Jp ...

Ca- Aqui olha só...vê a minha história (mostrando as letras novamente).

I- Eu vi, mas você já escreveu tudo que precisava Ca?

Ca- O Ré o que mais que precisa? Jp...(perguntando para professora).

I- O Jp, o que ele estava fazendo?

Ca- (Olha para a investigadora entediada, como quem não quisesse mais repetir o mesmo.)

I- Você falou prá mim de apertar o botão e tudo.

Ca- Ele apertou os dois botões errados.

I- Então escreve aí- Apertou os dois botões errados.

Ca- Como é que eu vou escrever isso (falando consigo mesma)?

Ca- Jp apertou os dois botões errados (espaçando a emissão das palavras).

Ca- Sabe o que aconteceu quando o Jp apertou os dois botões errados? (Segue contando a história sem escrever.)

Nesta situação Ca se vale de seus conhecimentos sobre a oralidade, sua capacidade em construir narrativas, e de suas habilidades para desenhar para se esquivar da tarefa de escrita proposta por seu interlocutor. Ela narra uma história consequente e com conteúdo. Quando se solicita que escreva sua história, escreve a seu modo. JOÃO PAULO, que é um nome que vê diariamente escrito e, portanto, algo reconhecido como "de escrever" e que ela tem segurança sobre o modo de grafar. Para escrever usa de apoio articulatório, traçando as letras enquanto fala, tomando sua linguagem oral como recurso para construir sua escrita.

Mas seu interlocutor não se satisfaz e solicita que escreva mais. Quando pergunta se ela havia escrito tudo que precisava ela repassa a pergunta para a professora demonstrando sua impossibilidade em avaliar sua escritura. O interlocutor sem ajudá-la realmente, uma vez que não se dispõe a uma escrita conjunta, recorta o que ela deve escrever: "Ele apertou os dois botões errados". Ela rebate dizendo explicitamente que não sabe como fazer isso. Na situação o interlocutor assume uma atitude de cobrança da qual Ca procura livrar-se através de seus recursos orais e do desenho. O interlocutor não oferece ajuda efetiva, não favorecendo reflexões úteis sobre a escrita. Ao contrário pressiona-a e ela foge da situação usando os recursos de que dispõe, continuando a narrar.

(29) [08/11/90 As crianças estavam brincando de escolher o som de um animal, representá-lo no papel para, então, mostrá-lo à uma criança que estava fora da sala, que deveria descobrir pelos registros, que som era este. O som escolhido na situação foi o da abelha.]

P- Ca, tem que escrever o barulho da abelha: Bzzzzzz

Ca- (Olha para a folha do amigo do lado, que havia escrito o seguinte: e escreve em sua folha um Z grande.)

P- Que letra é essa que você fez?

Ca- Ene.

P- Assim é ene (virando a folha de Ca). Mas como a abelha faz ? Zzzzzzz.

Ca- Ssssss. Esse.

P- Então põe.

Ca- (Escreve um S olhando novamente a folha do amigo.)

A professora assume, na situação o papel de mediadora, objetivando partilhar com Ca a construção de conhecimentos que envolvem a tarefa. Primeiro colabora com Ca na reflexão de sua produção escrita, levando-a à "conclusões" mais adequadas ao contexto. Diante da ordem da professora para escrever, Ca olha para a produção do amigo e "copia", sem entender o que está anotando. Ela se apropria da produção do outro por não saber solucionar a tarefa autonomamente.

Quando a professora negocia com Ca o sentido de sua escrita, ela é capaz de ler no que escreveu algo que conhece -Ene-, (letra que pertence ao seu nome). A professora não se satisfaz com sua resposta e procura mediar sua relação com a tarefa fazendo inferências, estabelecendo relações, recuperando o som de abelha Zzzz, aceitando a produção de Ca: Ssss e a associação com a letra S melhor conhecida por ela. Ca aproveita as pistas dadas pela professora e construindo conjuntamente consegue chegar a um resultado exitoso para a tarefa proposta. Aqui, o sucesso de Ca se opõe às dificuldades apresentadas na situação anterior indicando que a qualidade das mediações interfere significativamente em seu desempenho.

(30) [06/09/90 A investigadora e Ca escolhem uma frase para ser escrita sobre a pescaria que as crianças haviam feito. (O Lucas pegou a minhoca.)]

P- Então vai, como será isso? O Lucas pegou a minhoca.

Ca- A. "A de amor" (cantando).

P- Então vai.

Ca- A (escreve A), pê (olha para a professora), P de ...

I- Isso Ca.

Ca- (Escreve P e volta a olhar para a professora.)

P- Pê o quê? O que ele fez?

Ca- (Em silêncio)

I- O que o Lu fez?

Ca- Gô.

P- Gô.

Ca- Gô.

I- Então vai.

Ca- (Ca escreve a letra O e volta a olhar.)

I- Pegou o que hein, Ca?

Ca- Mi-nho-ca (silabando).
P- Então escreve minhoca.
Ca- Como que é o mi?
P- Do jeito que você acha.
Ca- Como que é mi?
P- Mi. Minhoca.
(Otra criança chama a atenção da professora e da investigadora que depois voltam-se para Ca que, nesse meio tempo, não deu sequência à escrita.)
I- Ca, onde você parou?
Ca- Não sei, aqui (apontando para as letras no papel).
I- Então vai, pegou minhoca.
Ca- A de novo.
I- A de novo (Ca escreve um A).
Ca- Pê, pê de novo.
I- Você já escreveu pegou...
I- Mi, então vai. Mi.
Ca- O i tem um pinguinho.
I- Muito bem Ca.
P- Nho.
Ca- Nho, nhod!
P- Então escreve como você acha que é isso?
Ca- Como é minho (se voltando para a investigadora)?
I- Nho.
Ca- É o O.
I- Isso. (Então Ca escreve.)
I- Minho...
Ca- Ca, a.
I- Ca.
Ca- A, a.
I- Isso. (Então Ca escreve.)

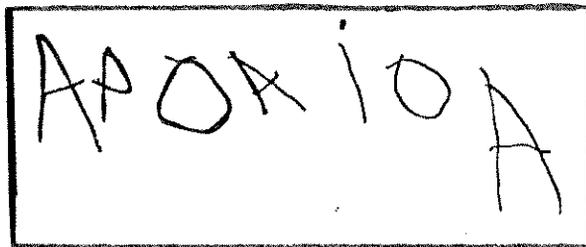


Figura 21 [06/09/90 Escrita para "O Lucas pegou a minhoca"]

Ca depende de seu interlocutor para escrever porque conhece pouco efetivamente sobre a linguagem escrita como foi visto anteriormente. Seu conhecimento sobre o nome das letras é instável. Na situação, Ca busca o outro para que partilhe de sua escrita num processo de construção conjunta que possa resultar num texto satisfatório. Para isso vai verbalizando cada parte daquilo que reconhece que seja para escrever pedindo confirmações sucessivas ao seu interlocutor. Busca sua cumplicidade e sua parceria.

O interlocutor por sua vez colabora apenas parcialmente com Ca. Ele se limita a confirmar ou não suas idéias, partilhando com ela apenas aspectos da oralidade e não elementos da escrita propriamente. É importante notar que nenhuma letra ou som segmentado por Ca é incorreto do ponto de vista da análise fonológica: em sua escrita, para tudo que nomeou, escreveu uma letra correspondente adequadamente. Esses conhecimentos mostram-se emergentes em Ca tornando necessária a presença do outro para que tenha confiança em sua produção.

(31) [04/10/90 As crianças participavam de uma atividade em que cada uma tinha uma figura na mão e deveria escolher entre fichas escritas, que estavam sobre a mesa, aquela que tivesse o nome correspondente a sua figura. Na situação, Ca tinha a figura de uma bicicleta e na mesa havia 4 fichas: BICICLETA, BONECA, RELÓGIO E VIOLÃO.]

P- Qual é a sua figura?

Ca- Bicicleta.

P- Onde você acha que está escrito bicicleta? Onde você acha?

Ca- (Pega a ficha escrito BONECA olha e começa articular para si mesma.)

P- Lê alto pra gente escutar.

Ca- Be-ci-cle-ta (silabando e passando o dedo sobre as letras).

I- Ca, cadê o tá?

Ca- Ah (procura e não acha faz cara de desapontada)!

I- Procura outra então.

Ca- Tê... Tem que ter tê de tatu. (Devolvendo a ficha e procurando outra.)

P- E onde? Qual palavra tem tê de tatu?

Ca- (Ca escolhe a palavra BICICLETA, mas olha para professora buscando uma confirmação.)

P- Lê, vê se dá certo.

Ca- Be-ci-cle-ta. (Apontando primeiro o B e procurando o T e apontando-o.)

P- Ca, não é becicleta é bi. Olha aqui o i. Bicicleta

(Apontando sílaba por sílaba para Ca.)

Ca busca nas letras das fichas as informações que precisa. Para bicicleta, pegou uma palavra começada com B, que é uma letra que conhece e que pertencia à palavra procurada. A interferência de seu interlocutor colocando um novo elemento, a letra T, a faz refletir sobre sua escolha, perceber a inadequação e buscar uma nova solução para o problema.

Ca mostra-se um tanto insegura diante dessa tarefa que envolve seus conhecimentos sobre a escrita, entretanto a possibilidade de construir tal conhecimento numa relação partilhada com seu interlocutor a leva a continuar buscando soluções. Ela toma uma nova palavra, pede confirmação e é incentivada a verificar por si mesma a adequação de sua escolha. Se vale então das dicas dadas anteriormente por seu interlocutor chegando a um resultado satisfatório.

Outro aspecto relevante é que em sua leitura da palavra BICICLETA usa um conhecimento metalinguístico seu, o nome da letra B, lendo BECICLETA, mostrando o que conhece. Este aspecto não foi considerado pela professora que a corrige, chamando sua atenção para a vogal I.

Quando Ca dispõe de explicitações, dicas, relações feitas por seus interlocutores, se beneficia delas podendo chegar a formulações de idéias/conhecimentos sobre a escrita bastante próximos das convenções.

(32) [04/10/90 Na sequência da situação (31), a professora entrega a cada criança uma ficha com um nome escrito e pede que a criança localize a figura correspondente. No centro da mesa, a professora coloca as seguintes figuras: Xuxa, abelhas, caneta, avião e cavalo. Ca recebe a ficha escrito CANETA, e Lu seu amigo a ficha escrito ABELHA.]

- Lu- (Pega sua ficha e tenta ler) Bé, la, e, la, labela.
Ca- (Ouvindo o amigo e olhando as figuras) Abelha.
P- O que está escrito no seu papel, Lu?
Lu- Ela.
P- Bela?
Lu- Não.
Ca- Abelha.
P- Então leia.
Lu- Aepa, aepa, apeta, peta.
P- Abelha que está escrito no do Lu?
Ca- É dessas abelhas que... (e pega a figura das abelhas).
Lu- Não, aou. (Não no da Ca)
P- No da Ca?
Ca- Ah, ele adivinhou!
P- Adivinhou? É abelha? Como começa abelha?
Ca- A, abelha (apontando o A final de CANETA, e lendo da direita para esquerda).
I- Tem o B aí Ca?
Ca- Ah, não.
Lu- (Lu lê novamente) Aneta, aneta.
I- Quem é que tem caneta escrito?
Ca- Eu.
P- Por que você acha que aí está escrito caneta?
Ca- (Passa a mão na ficha e lê baixinho) Ca, ne, ta, tem tê.

Ca ouvindo a leitura de Lu e observando as figuras na mesa consegue inferir que ele tem a palavra ABELHA. Quando Lu é inquerido pela professora, e não consegue ler sua ficha, ou aceitar a leitura de Ca, atribui a ficha ABELHA à Ca. Ela vinha afirmando que tal ficha estava com Lu, acertadamente, mas no momento em que ele afirma o contrário, ela imediatamente assume o "erro" e aceita a leitura de Lu.

Ca não retoma a ficha procurando ler para confirmar suas hipóteses, e não se opõe ao outro, aceitando passivamente, indicando sua insegurança em relação aos seus conhecimentos sobre a escrita.

Quanto à leitura que faz, mostra conhecer o nome de várias letras. Este conhecimento aparece mais efetivamente nas relações mediadas porque seus interlocutores vão contribuindo para sua reflexão

propiciando a elaboração de alguns conteúdos. Inicialmente ela procura a letra A, por si mesma, no início da palavra, ainda que para isso precise ler da direita para esquerda. depois, quando reflete junto com seu interlocutor que a palavra não responde a todas as necessidades -Tem o B aí Ca?-, aceita a intervenção de Lu e procura confirmar o que diz buscando em sua ficha as letras correspondentes, refletindo sobre a escrita.

Os conhecimentos em relação à linguagem escrita são construídos em diversos contextos. Ca percebe a instabilidade de seus conhecimentos e busca ajuda no outro, necessitando de acompanhamento nas reflexões que faz sobre este objeto. No contexto de sala de aula Ca percebe que Lu tem maior domínio sobre a linguagem escrita. Diante de sua acertividade torna-se difícil contestá-lo. Precisa então, que a professora se alie a ela, dando forças e argumentos para se opor as hipóteses de Lu.

(33) [04/10/90 A professora dá uma ficha escrita para cada criança e pede que leiam. Enquanto a professora conversa com Jp e Jq, Ca e Lu conversam e ele lê a ficha de Ca, sem que a professora observe esse fato.]

Lu- Eão, eão. (lendo para Ca)

Ca- Le-ão. (Falando silabado e passando o dedo em cima das letras)

P- E na sua Ca, o que que está escrito?

Ca- Leão.

P- Como você sabe? Como você descobriu?

Ca- Eu li.

Ca se considera leitora nessa situação. Ela se constitui leitora pela leitura do outro, na medida em que os recursos de que dispõe são insuficientes para que leia autonomamente. São capacidades emergentes que se diferenciam na mediação pelo outro.

Uma outra forma de manifestação da necessidade de construção conjunta está no fato de Ca procurar fazer uso de escritas prévias que possa tomar como modelo. Às vezes demonstra não saber o que está copiando, mas copia para preencher o espaço de algo que deve ser escrito. E em certas situações quando não dispõe de modelos, solicita-os.

Pode-se observar em outros contextos que Ca necessita do outro para recortar o que deve ser escrito. Em situações de ditado, ela mostra um desempenho melhor para escrever, porque o que deve ser escrito é identificado e segmentado para ela. Toma-se possível, a partir da ajuda que recebe, mediada pela oralidade de seu interlocutor, reconhecer formas de escrever palavras ampliando seus conhecimentos. Estas situações revelam um potencial emergente em Ca que, encontrando apoio e cumplicidade no outro, pode ser revelado. A oralidade/fala do outro, nesses contextos contribui para construção partilhada de sua escrita.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA EM Ca

Na primeira parte da análise foram enfocados os conhecimentos de Ca sobre a linguagem escrita. Seus conhecimentos se apresentam assistemáticos, insuficientes para o domínio da linguagem escrita como um todo, e os conhecimentos já construídos se mostram, por vezes, pouco integrados entre si. Em muitos contextos ela se utiliza de hipóteses sobre a escrita pouco claras para aqueles que observam sua produção.

Ca mostra muitas vezes ter consciência da limitação de seus conhecimentos sobre a escrita e sempre que possível, em contextos em que necessita representar algo, opta por outros sistemas como sua oralidade ou o desenho que são melhor dominados por ela.

O fato de Ca ser capaz de escrever em colaboração é de fundamental importância. Contudo, chama a atenção sua tendência em esquivar-se das situações que envolvam a escrita, escrevendo apenas em certos contextos partilhados, pois não há envolvimento com os riscos da aprendizagem ou enfrentamento de desafios, e com isso não há a oportunidade de experimentar em novas situações, aquilo que realizou conjuntamente, favorecendo generalizações e ampliação do próprio conhecimento.

No processo de apropriação da linguagem escrita, Ca tem necessidade da participação constante do outro e de sua mediação, elemento fundamental para a construção social de qualquer sistema de representação. Entretanto, tais mediações nem sempre favorecem a construção de conhecimentos. Quando seu interlocutor assume uma postura de cobrança, transferindo para ela a responsabilidade da ação, Ca se esquia dada a instabilidade de seus conhecimentos, procurando escapar de tais situações, refletindo e elaborando muito pouco a partir delas. Nas ocasiões em que há ação partilhada, de fazer conjunto, ela fica mais solta mostrando seus conhecimentos, ainda que parciais. Quando seu interlocutor se propõe, além da construção conjunta, a favorecer suas reflexões e inferências diante da linguagem escrita Ca manifesta seus conhecimentos e suas hipóteses, chegando a elaborar conteúdos que anteriormente lhe eram desconhecidos, numa relação favorável à aprendizagem.

Para o processo de internalização, são de suma importância as mediações sociais, os conhecimentos que são construídos nas relações inter-pessoais. Porém, os conhecimentos que Ca constrói a respeito da escrita, no momento de serem atualizados nos diversos contextos, não são tomados como confiáveis e ela os abandona aceitando as reflexões e comentários que vêm do outro. Isto revela a

instabilidade dos conhecimentos construídos por Ca através da mediação, dificultando sua consolidação e internalização.

INTERRELAÇÃO ORALIDADE/DESENHO/ESCRITA NAS MANIFESTAÇÕES DE Ca

Através dos dados analisados é possível observar os movimentos de "evoluções" e "involuções" do conhecimento de Ca. Há aspectos que ela aparenta saber e que, no momento seguinte, figuram como desconhecidos e outros que ela conhece e não utiliza.

Analisando a oralidade de Ca torna-se fácil compreender porque uma avaliação convencional, como a dos testes padrão, não revelaria suas dificuldades discursivas. Seu bom desempenho fonético-fonológico e sintático-semântico não é suficiente para garantir uma contínua adequação discursiva. O que o sujeito diz, e em que contexto, é fundamental para compreender a oralidade como um todo.

Recorrer ao sentido focal das palavras, a expressões ritualizadas, sair de seu papel discursivo assumindo o lugar de um outro mais privilegiado no contexto, ou usar argumentos cristalizados, são recursos utilizados por Ca para enfrentar situações difíceis do ponto de vista cognitivo ou emocional, ou ainda para lidar com situações interacionais em que se sente pressionada. Tais recursos não são diferentes daqueles empregados por outros falantes, mas Ca se serve deles predominantemente para se esquivar de certos conteúdos e não para reflexões ou ampliação de seus conhecimentos; além de gerarem, por vezes, interrupções do fluxo da interlocução.

Pode-se dizer que seu desempenho, quanto à linguagem oral, em situações interacionais prazerosas que envolvam a ficção, ou em situações que não demandem conteúdos cognitivo-emocionais conflitivos, se mostra consolidado, não apresentando alterações linguístico-discursivas. Contudo, em situações onde se exige de Ca inferências, reflexões, ou ainda enfrentamento de conteúdos cognitivos e emocionais não dominados por ela, seu desempenho discursivo revela-se problemático: é possível verificar que dispõe de recursos linguísticos usados de forma adequada em outros momentos, mas que em tais situações aparecem, em geral, desajustadas do contexto, comprometendo seu discurso.

A atitude de seu interlocutor também interfere em seu desempenho oral. Situações nas quais seu interlocutor coloca-se na posição de inquisidor, principalmente quando trata de aspectos pouco

consolidados de seu conhecimento, como a escrita, a levam a apresentar os mesmos problemas discursivos descritos acima.

Seu desempenho ao desenhar guarda algumas semelhanças com as características de sua oralidade. É uma atividade que desempenha com certa desenvoltura. Ela tem intenção representativa ao desenhar e faz um uso contextualizado de suas pretensões e habilidades. Assim sendo, seu desenho é marcadamente figurativo, com a presença de vários detalhes, capaz de veicular as informações pretendidas. O desenho se apresenta como um sistema de representação do qual Ca faz um uso adequado nem variadas situações.

Sua intenção representativa só não é melhor concretizada por seus limites motores, que muitas vezes, determinam produções que não são compreensíveis/legíveis para o outro na ausência de um contexto que as identifique. Diferentemente da oralidade, em que faz usos inadequados de recursos potencialmente disponíveis, ao desenhar, o faz adequadamente, embora, disponha de recursos deficitários.

Ca é capaz, também, de produzir cenários quase-narrativos, que demonstram sua capacidade para formular textos com desenhos. Ela narra a partir deles, ou desenha cenas a partir de narrativas orais. São aspectos a serem consolidados, pois suas produções aparecem mais ou menos completas, segundo variáveis contextuais e interacionais, configurando conhecimentos ainda emergentes.

Oralidade e desenho encontram-se imbricados como sistemas de representação, um atuando sobre o outro principalmente no contexto escolar, dadas as atividades propostas, havendo entre eles uma relação bastante estreita. O desenho de Ca, por sua estrutura em cenas, relacionando objetos, favorece a organização de narrativas orais adequadas em termos de construção e conteúdo. Reciprocamente, diante da oralidade, Ca é capaz de ajustar seu desenho, completando-o, enriquecendo-o com detalhes melhorando sua qualidade. A oralidade colabora para a reflexão sobre o desenho, para sua construção, e para seu planejamento.

Outra característica importante é a influência que a oralidade tem sobre o significado do desenho. Tanto o que o outro fala, como os próprios comentários de Ca sobre seu desenho o alteram, modificando e transformando seu significado. O desenho tem um significado relativamente móvel, que pode ser alterado nas relações sociais que o envolvem.

Na análise da linguagem escrita é possível constatar que Ca tem um conhecimento pouco consolidado do funcionamento deste sistema de representação. Há aspectos que se mostram estáveis (o uso

da escrita para nomear, a característica da escrita de portar informações), conhecimentos que aparecem de forma emergencial (saber o nome das letras, o papel de leitor) e conhecimentos que Ca ainda não possui (direcionalidade). Ela faz usos assistemáticos daquilo que conhece e percebe ainda de forma incipiente as relações entre oralidade e escrita.

As estratégias especiais de discurso empregadas por Ca alimentam um desvio do investimento na escrita, de modo que sua capacidade linguística não repercute na construção da nova modalidade de linguagem.

A escrita e o desenho apresentam-se como sistemas de representações distintos para Ca, que elege, sempre que possível, o desenho como forma de representação, por ter mais habilidade com ele e por ser um sistema melhor dominado por ela.

O desenho pode funcionar como um instrumento que contribui para a estruturação da escrita, mas, para Ca, tem servido como recurso de fuga de atividades que envolvam ler e escrever. Ela não consegue fazer as inferências necessárias a partir do desenho que a levem a refletir sobre aspectos da escrita. O desenho poderia ajudá-la se fosse tomado como elemento relacional, que provocasse um ritual de passagem para a escritura (Luria, 1988). Todavia, para Ca o desenho adquiriu uma posição privilegiada, que é reforçada socialmente através dos elogios que recebe por suas produções e que se cristalizou como tal, não favorecendo reflexões sobre a escrita. Ocorre com as relações desenho/escrita algo semelhante às relações oralidade/escrita: surgem dificuldades para fazer inferências e estabelecer relações entre estes objetos do conhecimento.

Tomando os argumentos de Luria (1988) pode-se encontrar algo que esclarece de certa maneira o procedimento de Ca:

"O desenho como meio (escrita pictográfica) é muito frequentemente misturado ao desenho como processo autocontido e sem mediação...[a agilidade com a qual a menina passava da escrita pictográfica para o desenho espontâneo foi algo observado em muitos pré-escolares e, especialmente, em crianças mais velhas retardadas". (Luria, 1988: 174 e 176)

Ca passa ao desenho espontâneo sem fazer um uso mais efetivo de suas características pictográficas, trabalha com ele num processo autocontido, sem refletir sobre aspectos que a levariam a conhecer certas características da escrita.

Os dados analisados, tanto em relação à oralidade, ao desenho ou à linguagem escrita, apontam para diferenças de desempenhos de Ca no que se refere à sua produção autônoma e à sua produção em colaboração. Ca, nas situações em que desenvolve atividades em colaboração com o outro, com mediadores gráficos (modelos) ou de linguagem, mostra ter vários conhecimentos que não emergem em sua atividade autônoma, e que são de fundamental importância para a compreensão de seu desenvolvimento como um todo.

Na análise dos desenhos de Ca pôde-se observar como o contexto de produção é algo que interfere decisivamente sobre os resultados. Ela pede ajuda para o outro, fala sobre seu desenho e, enquanto fala, vai alterando o traçado, pede legibilidade e se preocupa com isso, modificando sua produção segundo as mediações que vão ocorrendo. A presença de modelos também interfere em sua produção, seu desenho torna-se mais legível, indicando o uso que ela faz dos modelos para a adequação de sua produção. O modelo é um mediador, que colabora com a estruturação dos aspectos motores que se apresentam significativamente comprometidos em Ca. O uso que faz dos modelos, sugere que reconhece suas dificuldades motoras e se vale deles para contorná-las.

Quanto à linguagem escrita, Ca consegue êxito em atividades partilhadas, e é capaz de desempenhar uma série de tarefas. O conhecimento construído nesses momentos parece passível de ser internalizado por ela e emergir em contextos de produção autônoma, como ocorre em relação à oralidade e ao desenho. Todavia, não é isso que se constata. Ca, apesar de dominar algumas características da escrita de seu nome, não se arrisca a lê-lo em contextos em que poderia fazê-lo. Dados assim apontam para a instabilidade dos conhecimentos construídos que, por vezes, não são considerados como seguros por Ca. Ela faz poucas generalizações a partir do que constroi partilhadamente revelando suas dificuldades em lidar com inferências e relações, resultando numa aprendizagem instável. Quando auxiliada pelo outro nas reflexões e inferências que o contexto favoreça, chega a se arriscar, elaborando conteúdos significativos.

Retomando a discussão sobre as implicações da oralidade sobre a escrita, pode-se deduzir que o desempenho linguístico de Ca, sua capacidade para construir narrativas, sua habilidade comunicativa, ainda que considerados seus problemas discursivos, seriam suficientes para oportunizar a aquisição da linguagem escrita.

Ca elege por vezes, sentidos não adequados a certos contextos, mas o sentido eleito é sempre pertinente à palavra em questão. Ela se vale, geralmente, de expressões socialmente construídas, muitas

vezes de forma descontextualizada, mas a construção da expressão em si, no que diz respeito a sua estrutura sintática, é adequada. O que está em jogo é sua dificuldade para lidar com aspectos relacionais e inferências da linguagem.

Para a educação especial o bom desempenho linguístico é muito enfatizado. A criança deve articular bem, produzir todos os fonemas corretamente, para que no momento da alfabetização ela não cometa erros na escrita, uma vez que, deverá aprender a escrever apoiando-se na oralidade. Partindo do mesmo pressuposto, deve usar os recursos sintático-semânticos adequadamente porque é apoiando-se neles que construirá textos escritos (Cunha-Castro, 1982). Ca cumpre estes requisitos, mas faz um uso pouco efetivo de sua linguagem oral para escrever. Pela análise foram observados vários contextos em que fez recortes linguísticos adequados de sua produção oral, mas não dispunha de recursos para aproveitá-los na escrita. Sua oralidade está preservada, no que diz respeito aos conteúdos linguísticos, mas necessita da linguagem do outro como referente para suas reflexões.

Considerando as implicações pedagógicas que daí advêm, de nada adianta treinar/trabalhar com a oralidade de Ca para que ela desenvolva sua linguagem escrita. Neste caso, compreender o funcionamento de sua oralidade, revela problemas na dimensão discursiva que, se trabalhados como tais isoladamente, pouca influência terão sobre a construção da escrita. De pouco adiantaria uma linguagem oral sem qualquer problema, porque as dificuldades de Ca estão em transferir conhecimentos para a construção de um novo sistema de representação.

Ela depende significativamente de seus interlocutores para que favoreçam situações mediacionais onde relações e inferências sejam construídas conjuntamente, de forma que, atue sobre suas dificuldades cognitivas auxiliando-a na apropriação da linguagem escrita. Ca necessita, mais que outras crianças, de pistas, comentários, dicas para elaborar conteúdos que relacionam oralidade e linguagem escrita.

Ao mesmo tempo, aspectos de ordem emocional parecem estar implicados em seu processo de aprendizagem. São questões envolvendo sua auto-confiança, a imagem que faz de si mesma, insegurança, que podem ser observadas nas situações analisadas e merecem uma atenção especial.

Retomando seu desempenho na escrita, nota-se que este é sempre melhor quando não está sob pressão em tarefas específicas, podendo escrever pelo prazer lúdico da atividade. Nestas situações, revela o que conhece da escrita, demonstrando suas capacidades para a aprendizagem.

Em situações de tarefa, onde a exigência é clara, Ca, em geral, recusa-se a produzir ou só produz com ajuda do outro. Dependente, só escreve com o consentimento do outro, a partir de interpretações deste, numa relação que também envolve cumplicidade. Ca revela nesses episódios, não somente suas dificuldades em aprender, mas uma resistência a se expor. Demonstra ter uma imagem de si de que não conseguirá se alfabetizar, que esta é uma tarefa muito difícil e que não tem capacidade para tal.

A resistência de Ca pode ser observada em suas atitudes, mas é principalmente manifesta em sua fala. Ela usa diversas estratégias discursivas para esquivar-se das situações que figuram como de risco para ela e que possam revelar suas dificuldades, como num jogo, onde ao mesmo tempo fala/mostra e cala/oculta suas dificuldades.

Se analisada sob essa ótica, a oralidade, de certa forma, presta um desserviço à escrita, na medida em que é usada para afastá-la deste objeto e não para aproximá-la. Os recursos discursivos de que dispõe são utilizados para a esquiva das situações onde a escrita é tema de reflexão e aprendizagem.

Essa esquiva/resistência constitui-se como problema na medida em que impede Ca de ter um contato maior com o objeto a ser conhecido. Este contato só é feito autonomamente em situações lúdicas, onde não sofra cobranças.

Os aspectos emocionais implicados a impedem de ver suas aquisições e seu potencial para aprender a linguagem escrita. Ela não reconhece o que aprende em colaboração e não busca generalizar esses conteúdos em situações de produção autônoma.

Assim sendo, as dificuldades cognitivas de Ca para o uso inferencial da linguagem e as questões ligadas aos aspectos emocionais colaboram para que não faça um uso efetivo de seus conhecimentos sobre a oralidade e o desenho para a construção da linguagem escrita. Ao contrário, a linguagem oral e o desenho servem como meios de fuga em relação à escrita, afastando Ca desse objeto. A reversão desse processo vai depender das mediações sociais, das formas de participação de seus interlocutores na relação com tais objetos, levando Ca à construção conjunta de novos conhecimentos.

CAPÍTULO 4

**"QUANDO A CRIANÇA NÃO FALA BEM"
ANÁLISE DOS DADOS DO SUJEITO Lu**

4. "QUANDO A CRIANÇA NÃO FALA BEM"

ANÁLISE DOS DADOS DO SUJEITO Lu

ANÁLISE DA ORALIDADE DE Lu

A habilidade motora de Lu para falar apresenta-se comprometida, configurando um quadro de dispraxia buco-facial. A coordenação do sistema-sensório-motor-oral é precária resultando numa produção por vezes ininteligível. Lu usa para falar basicamente os fonemas anteriores (/p/, /b/, /t/, /d/, /m/, /n/, /l/) e as vogais orais e nasais. É capaz de produzir os fonemas fricativos sob modelo em sessões terapêuticas, em palavras isoladas, mas sem sistematicidade. Apresenta contaminações, usando os fonemas que produz para preencher o lugar de outros ausentes, fazendo aproximações sucessivas. Assim, 'cabelo', por exemplo, pode ser produzido: "aéo", "abeo", "aélo", "abelo", em diferentes contextos.

Lu frequenta sessões de fonoaudiologia desde os 3 anos de idade, com o objetivo de melhorar sua articulação. Quando chegou à clínica-escola, aos 7 anos, se mostrava arredo a este trabalho, demonstrando estar cansado dos exercícios motores voltados para a adequação de sua articulação, recusando-se a fazê-los. O trabalho terapêutico foi dirigido, então, mais para aspectos gerais de sua comunicação do que para sua articulação especificamente.

A dificuldade articulatória de Lu é enorme e notada por leigos, tamanhos os problemas de comunicação causados. O objetivo desta parte da análise é verificar, primeiro, se por trás dessa desordem fonológica (provocada pela dificuldade articulatória e pelo uso que faz dos fonemas produzidos) existem outras dificuldades em outros níveis linguísticos (sintático, semântico e pragmático), e em segundo lugar, que tipo de prejuízos reais essa alteração de fala tem trazido para Lu, ao nível discursivo e cognitivo. Nesse sentido, serão investigados também os recursos que usa para vencer seus problemas na interlocução, já que a mera descrição das alterações fonológicas não se mostra suficiente para compreender o funcionamento de sua linguagem como um todo.

Lu parece ser uma criança relativamente consciente de seus limites e de suas diferenças em relação a outras crianças. Reage a isso buscando o outro, se expondo a situações difíceis para ele. Segundo dados fornecidos pela família, ele sempre procurou comunicar-se verbalmente, desde pequeno, apesar de todas as dificuldades que encontrava. O uso de gestos concretos, indicativos, sempre esteve presente para apoiar a fala, mas não para substituí-la.

Observando-se seu desempenho nas atividades escolares é possível sugerir também que seu desenvolvimento cognitivo encontra-se bastante preservado. Lu mostra-se capaz de resolver tarefas, refletir, dar informações pertinentes em diversos contextos, como se poderá observar nos episódios que serão aqui discutidos.

SITUAÇÕES DISCURSIVAS EM QUE LU ATUA EFETIVANDO A COMUNICAÇÃO COM SEU INTERLOCUTOR E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS¹

(1) [23/08/90 I lê a história "O gato e o novelo de lã" (capítulo 3, situação(1)) para a classe, faz perguntas e comentários]

I- Será que morreu Lu?
Lu- *ão moeu*. (não morreu)
I- Ele estava achando ruim?
Lu- *oandu*. (gostando)
Jp- Morreu.
Lu- *ão moeu*. (não morreu)

A comunicação se estabelece sem maiores problemas em situações em que a fala de Lu está intimamente vinculada ao contexto. Há uma construção conjunta e os problemas fonológicos não interferem no curso da interlocução.

(2) [18/10/90 Ao terminar de desenhar, Lu se volta para professora:]

Lu- *ua ão é pintá*. (Lu não quer pintar)
(P não deu atenção)
Lu- *ua ão é pintá*. (Lu não quer pintar)
P- Lu não quer pintar? Por quê?
Lu- *eta*. (chega)
P- Ah!

¹ A escrita em itálico se refere à produção articulatória de Lu. Entre parênteses encontra-se a transcrição do que foi dito, quando foi possível interpretar, para facilitar a compreensão do leitor.

Lu- *ua ão é pintá.*
 P- Porque o Lu não quer pintar?
 Lu- *ão é.* (não quer)
 P- Por quê? Você não gosta de pintar?
 Lu- *Eu oto.* (Eu gosto)
 P- Você não acha que fica mais bonito pintando? Seu desenho fica mais bonito?
 Lu- *É pintá amaã.* (Quer pintar amanhã)
 P- Amanhã?
 Lu- *É.*

Durante o diálogo Lu consegue dizer o que deseja, e contrapondo-se à professora sem que haja qualquer ruptura na comunicação. A professora usa da confirmação para se certificar de sua compreensão (*Lu não quer pintar?*). Tal recurso é usado pelos interlocutores em geral; porém, tem seu uso intensificado pelos interlocutores de Lu.

Também pode-se analisar o uso que Lu faz da terceira pessoa do singular para se auto-referir (*Lu não quer pintar- ua ão é iá*). Em seguida, no mesmo diálogo usa a primeira pessoa do singular, flexionando adequadamente o verbo (*Eu gosto - eu oto*), revelando ser capaz de auto-referir-se também na primeira pessoa, sem fazê-lo sistematicamente. É importante ressaltar que, normalmente, seus interlocutores se dirigem a ele na terceira pessoa, tratando-o por seu nome e não pelo pronome "você", influenciando Lu a auto-referir-se por seu próprio nome na terceira pessoa.

(3) [20/09/90 Lu e a professora conversam sobre um desenho que ele produziu. O desenho se apresenta como uma garatuja não colaborando para compreensão da professora.]

P- O que o Lu desenhou?
 Lu- *uã(João).*
 P- Desenhou o Jp? Onde está o Jp?
 Lu- *Tá, tem oto, oto oto.*
 P- Onde está o Jp?
 Lu- *uão tem atante aeo.* (João tem bastante cabelo)
 P- O que é isso aqui Lu (apontando para o desenho)?
 Lu- *ae/o.* (Cabelo)
 P- E cadê o Jp?
 Lu- *Aí* (apontando para o desenho).
 I- O que que o Jp tá fazendo?
 Lu- *Ada* (Nada)
 I- O que vai acontecer com o Jp?
 Lu- *Ada.* (Nada)
 P- E do outro lado? O que que é (referindo-se a traços no verso da folha)?
 Lu- *Papel.*
 P- Papel? Desenho de papel? O que que ele tá fazendo aí?
 Lu- *Ua pintô*(Lu pintou)
 P- Lu pintou?
 P- Então a história do seu desenho é o quê? O Jp. . .
 Lu- *Uão tá aeno o papel.*

P- O Jp pôs cabelo no papel.
Lu- (Consente com a professora.)
P- Então tá bom.

O modo de Lu produzir a fala nesta situação não compromete a tarefa interpretativa do interlocutor, até os dois últimos turnos, onde a professora "adivinha" o sentido e Lu consente, talvez buscando colocar um fim na conversa. O interlocutor foi capaz de compreender o que ele pretendia pela fala e pelo contexto, valendo-se de sua articulação e do sentido que foi atribuindo a sua fala.

Cabe indagar se os problemas articulatórios de Lu, com seus reflexos sobre a comunicação, são acompanhados de problemas de ordem cognitiva e se a dificuldade para colocar questões e ser compreendido traz prejuízos intelectuais para ele.

Para tentar responder tais questões serão analisadas algumas situações onde Lu é exigido cognitivamente.

(4) [04/10/90 No início da aula professora faz uma pergunta para a classe.]

P- Que dia é hoje? Quem sabe que dia é hoje?
P- Ontem foi...
Lu- *Ata eta* (Quarta feira)
P- Quarta feira, e hoje é?
Lu- *Ita* (Quinta)
P- Quinta feira.
Lu- *Oão Pavo auda eata* (Jp ajuda Renata)

Lu mostra saber os dias da semana, se situando temporalmente e reconhece também o que a professora pretende perguntando sobre os dias. Há um acordo na classe que a cada dia uma criança será o ajudante. Isto está escrito num cartaz seguindo uma ordem. Quando a professora pergunta que dia é hoje, Lu imediatamente se levanta vai até o cartaz e, respondendo, adianta quem será o ajudante. Ele está atento à rotina, ao que se pretende. As questões foram feitas para todos, mas só Lu responde e percebe as intenções da professora.

Por suas atitudes em jogos, tarefas, na relação com outros de sua idade, Lu demonstra ser uma criança que está cognitivamente e socialmente adaptada, sem que seus problemas articulatórios o excluam de atividades ou da relação com seus coetâneos.

SITUAÇÕES DISCURSIVAS EM QUE LU USA DE ESTRATÉGIAS ESPECIAIS PARA QUE A
COMUNICAÇÃO SE EFETIVE

(5) [24/05/90 Lu trouxe um refrigerante para o lanche e começa a verbalizar algo ininteligível para professora.]

P- Eu não estou entendendo o que você quer.

Lu- (Faz o gesto de que abre uma garrafa com um abridor) E verbaliza:

Fsssss.

P- Ah! Um abridor.

No corpo de dados poucas são as vezes em que Lu se utiliza de gestos tão claramente. Em geral, associa-os à fala e insiste em ser compreendido. Nesta situação, faz uso de um gesto representativo, simbólico para auxiliá-lo em suas dificuldades de produção oral. O gesto é um recurso comunicativo que utiliza em certos contextos, sem que este substitua sua oralidade.

(6) [05/06/90 Lu estava com a professora e a investigadora e conversava sobre um palhaço que havia estado na escola meses atrás, dizendo que ele gostaria que o palhaço voltasse, porque sua colega Jq não o viu.]

P- Mas nós já vimos o palhaço. Agora podemos chamar outra coisa.

Lu- *aie ão*(Jq não)

P- Você viu Lu.

Lu- *aie*(Jq)

P- Não estou entendendo.

Lu- (Faz um gesto para professora esperar, pega lápis e papel e escreve J A Q e mostra para professora)

P- Ah! A Jq.

Lu- *ão viu*(não viu)

P- A Jq não viu, é mesmo Lu então a gente chama o palhaço quando tiver outra festa, tá?

Nesta situação a escrita é usada para ajudar o interlocutor a compreender a idéia que ele queria veicular. A escrita do nome da colega, Jq, era trabalhada cotidianamente na sala de aula. Lu o conhecia e soube fazer um uso adequado dessa escrita (nem precisou escrever o nome todo para atingir seus objetivos), viabilizando a interlocução. A professora, seu interlocutor na situação, por sua vez, esteve atenta e disponível possibilitando que Lu buscasse recursos auxiliares que efetivassem suas intenções comunicativas.

(7) [31/05/90 Lu está desenhando e, enquanto desenha, ele e a I conversam. Ao mesmo tempo, outras crianças fazem comentários sobre seus desenhos.]

Lu- *E ta ota u atu.* (É a bola do mágico)

I- Ah! Bonitinho. (Sem compreender.)

I- O Lu e esse aqui, quem é?

Lu- *Ota.*

I- Esse aqui é o mágico?

Lu- *Ota.* (Apontando a bola em seu desenho.)

I- Outro mágico ou é o leão?

Lu- *Ota*

I- Outro mágico?

Lu- (Fica em silêncio.)

Ao lado Jp descreve seu desenho para a professora e falam sobre uma bola sobre a cabeça do mágico.

I- Ah! É a bola? A bola do mágico?

Lu- É.

Lu supões inicialmente que sua representação no desenho e que sua fala sejam suficientes para que o interlocutor compreenda o significado que quer passar. Como seu interlocutor não compreende ele lança mão de um recurso intra-linguístico importante que é reduzir/selecionar sua fala inicial (*E ta ota u atu* para *ota*) falando apenas o elemento principal que precisa ser entendido pelo outro (*Ota-bola*), enfatizando-o. O interlocutor, entretanto, não é capaz de compreender mesmo tendo o elemento selecionado e se vale, então, do discurso de outra criança, para buscar a significação. (Jp conversa sobre bola e I arrisca este significado.)

O que mais chama a atenção nesta situação é a capacidade de Lu analisar sua própria produção oral, discretizar o elemento principal a ser enfatizado, recortá-lo e produzi-lo isoladamente, aumentando as chances de seu interlocutor compreendê-lo. Percebe que os significados que pretende veicular são negociados na relação com seu interlocutor, e busca estratégias para viabilizar uma construção conjunta de sentidos.

(8) [31/05/90 As crianças desenhavam e conversavam.]

Lu- *A ata du ato é eta.* (A capa do mágico é preta.)

Ca- Ca-be-lo. Fazer cabelo.

I- Foi isso que o Lu disse?

Jp- É.

I- Não, não é cabelo não. Que que você esta fazendo Lu?

Lu- *Ata.* (capa)

I- Ah!

Lu- *Ata.*

I- A capa?

Lu- *A ata du ato.* (A capa do mágico).

I- Hum!

I- Essa capa de quem é? É do mágico?

Lu- É.

Esta situação evidencia o uso do mesmo tipo de estratégia que a anterior. Seleção dos elementos de sua fala (A ata do ato é eta para ata) para facilitar a compreensão. O interlocutor amplia suas possibilidades de compreensão apoiando-se no desenho, na fala das outras crianças e nas estratégias de Lu. Ele faz, inicialmente, um trabalho de seleção isolando o elemento capa, e depois reintegra este elemento ao seu contexto -A capa do mágico-. Retira aspectos que não são o foco de sua fala, mas não desiste do conteúdo como um todo, recolocando-os posteriormente em momentos que julga adequado.

Merece ser ressaltado o modo como Lu é interpretado na situação. Sua colega, Ca, interpreta sua fala inicial como -fazer cabelo-. A investigadora media a interlocução questionando o significado atribuído por Ca, resgatando a significação pretendida por Lu. Contudo, este fato sugere que em diversos contextos Lu pode ser "mal interpretado" sendo atribuído a ele significados não pretendidos.

(9)[23/08/90 Durante o jogo de loto de palavras Lu toma uma palavra e lê:]

Lu- /poeipo(estava escrito Pipoqueiro)

Ca- Mico Preto (diz em seguida de Lu procurando a palavra em sua cartela)

Ca valoriza as vogais produzidas por Lu e interpreta sua fala, do modo que lhe parece mais adequado, sem tomar a escrita como confirmação de sua interpretação. Este exemplo ilustra como Lu pode ser equivocadamente interpretado. Em geral, os falantes são interpretados por seus interlocutores, isso faz parte da dinâmica discursiva; entretanto, na maioria das vezes, o interlocutor deve respeitar a produção oral e interpretar a partir dela. No caso de Lu, suas dificuldades articulatórias e a consequente ininteligibilidade deixam para o interlocutor um espaço muito amplo de opções que favorecem uma atribuição de sentidos diversa dos seus objetivos. Deste modo, muito do que Lu pretende comunicar se perde, pela incompreensão do outro ou pela distorção que é feita. De um lado, coisas que Lu sabe podem passar despercebidas, opiniões e idéias que não são levadas em conta porque não são entendidas; e de outro, coisas que não diria são atribuídas a ele, pelo fato de o outro falar por ele.

(10) [24/05/90 Na sequência da situação (8), Lu conversa com a I sobre seu desenho.]

I- Mas e essa pessoa aqui, quem é essa pessoa?
Lu- É. é. é. é. é. (Ouvindo JP falar para professora, que havia desenhado o ajudante do magico, mas que a I não ouviu.)
I- O Lu fala que eu vou entender.
Lu- *É le-le.*
I- Menino?
Lu- *É iino du aica* (Menino do mágico)
I- Ele tá ajudando o mágico?
Lu- É.

Lu percebe a dificuldade de seu interlocutor em compreendê-lo e, remete-o para fala do amigo Jp. Lu faz uma tentativa de ser falado pelo outro, na medida em que assume que o outro está dizendo aquilo que pretende. Como o interlocutor não aceita essa "fala", Lu articula a seu modo e seu interlocutor arrisca um significado (Menino?). Ele, então, toma a produção articulatória de seu interlocutor e regula sua própria produção (le-le passa para iino) tornando-a mais próxima do padrão, possibilitando/facilitando a compreensão por parte de seu interlocutor.

Ele mostra estar atento à produção oral do outro se valendo dela para regular sua própria produção, os aspectos que recorta e reproduz em sua fala são absolutamente pertinentes e permitem uma maior inteligibilidade.

(11) [11/06/90 As crianças estavam contando e escrevendo histórias a respeito de seus desenhos.]

Lu- *lai ita o a. e e eu* (falando enquanto escrevia).
P- Que que você escreveu Lu?
Lu- *Oi a ta oão. Oi aa o aeo* (Gestos de pentear o cabelo.)
P- Jp foi pentear o cabelo...
Lu- *e poi iu a eu a ua.* (E depois fugiu e correu na rua)
P- Depois?
Lu- *Oeu a ua* (Correu na rua)
P- Correu na rua? Deixa ver se... O que você escreveu.
P- Cadê? Onde que está escrito isso?
Lu- *Ta aia.*
P- Ah, vai escrever ainda.
Lu- *Oto lo ia o ia. Oão oeu a ua* (... João correu na rua)
P- Jp correu na rua (lendo o que Lu escreveu). Que história bonita.
Lu- (Lu se detém na pintura do desenho e daí a pouco segue contando a história.)
Lu- *Oão oi o eu bom. oeu pu eu e oi om orreu ta oeu ua.*
P- O Jp correu. ... O Jp foi pro céu?
Lu- *E oi éu u oeu ua.* (Foi pro céu porque correu na rua)
P- Porque ele correu na rua.
Lu- É
P- O que que ele foi fazer no céu?
Lu- *Itá éu*

P- Visitar Jesus?

Lu- É.

A desordem fonológica e suas conseqüências para o entendimento entre Lu e a professora não trazem problemas associados a outros níveis linguísticos. Lu formula frases que sintática e semanticamente estão adequadas. -E oi ui a eu a ua- pode ser interpretada como -e depois fugiu e correu na rua- onde os elementos constitutivos da oração estão presentes, mas que só são reconhecidos no contexto, dadas suas dificuldades articulatórias.

Na situação Lu está construindo uma narrativa a partir de seu desenho e da mediação, pela linguagem oral, da professora. Sua história mostra-se adequada, tendo coesão e coerência, sendo passível de compreensão quando interpretada pelo outro.

(12) [23/08/90 Contexto do jogo de loto de palavras descrito no capítulo 3, situação(12)]

I- Lu, prá ganhar esse jogo o que precisa fazer?

Jq- Comer na comida.

Lu- (Passa a mão sobre toda a cartela, querendo mostrar que era preciso preenchê-la toda, contextualizando o sentido do feijão no jogo.)

I- O que quer dizer isso que você fez com sua mão, me fala?

(I compreendeu o gesto mas buscava uma verbalização de Lu.)

Ca- Ele esfregou a mão.

I- Fala pra mim Lu.

Lu- (Vai mostrando um dedo após o outro mostrando 6 dedos.)

Ca- Ele esfregou a mão (espaçando a emissão das palavras).

I- O que quer dizer passar a mão assim por cima (reproduzindo o gesto)?

Ca- Quer dizer que ele esfregou a mão na carteira.

I- Pra ganhar o jogo precisa do quê?

Lu- *eão*. (feijão)

Jq- Pa-pe-pi-po-pu.

I- Feijão? Feijão onde?

Lu- (Aponta as palavras uma a uma.)

I- Quanto Lu? Quantos feijões?

Lu- *eis*. (Seis)

Lu tem diante de si um interlocutor um tanto desconhecido (era o primeiro dia em que a investigadora estava filmando) e ele escolhe não falar, talvez prevendo uma possível dificuldade de compreensão, optando pela expressão gestual.

Seus gestos são absolutamente pertinentes, passa a mão sobre a cartela indicando a necessidade de preenchê-la toda. Faz gesto de contar nos dedos quando se solicita a quantidade e, verbaliza adequadamente diante da intervenção da professora que é um interlocutor mais privilegiado. Lu sabia as

regras do jogo e sua finalidade. Pode não expressá-lo verbalmente mas por seus gestos e atitudes durante a atividade fica claro seu conhecimento.

Lu se vale de diversas estratégias para interagir quando sua fala/articulação não possibilita que isso aconteça. Usa recursos intra-linguísticos, selecionando em seu próprio enunciado palavras que julga mais importantes de serem veiculadas, recortando-as, e apresentando-as isoladamente para facilitar a interpretação de seu interlocutor. Quando obtém sucesso volta a integrar os elementos inicialmente descartados buscando que seu interlocutor compreenda sua fala como um todo.

Por vezes, julga que outros recursos o levarão a efetivar a comunicação com maior eficiência; então, vale-se de gestos indicativos, que em geral acompanham a fala, sem substituí-la, e outras vezes serve-se da escrita para comunicar o que pretende. Não costuma desistir de suas intenções comunicativas e recorre a essas estratégias objetivando efetivá-las de alguma forma.

Nestas situações, Lu é, como todo falante o é, interpretado por seus interlocutores. Contudo, dada sua articulação, o outro, por vezes, interpreta em sua fala algo não pretendido, distorcendo seus objetivos.

SITUAÇÕES DISCURSIVAS EM QUE Lu NÃO É COMPREENDIDO POR SEU INTERLOCUTOR APESAR DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

(13) [17/05/90 | e Lu brincavam com um jogo de letras de madeira. Inicialmente escreveram nomes de animais que a I sugeria e que Lu tentava escrever.]

I- Vamos fazer outra (palavra), então. Agora fala pra eu fazer.

Lu- *Lê-la-to. Leato.*

I- Hum, Qual que é essa? Rato?

Lu- *Não Leato*

I- Ligado?

Lu- Não tem o.

(Silêncio e Lu começa a escrever com as letras.)

I- Fala uma pra eu escrever, vai.

Lu- *a a a ãa a* (falando enquanto escreve).

I- a-o-a. (Lendo)

Lu- *Te, te. O, o. Lé*

I- Reato.

Lu- *É tem etí. Oto, oi.*

I- Vamos fazer outra.

Lu aceita a sugestão de propor uma palavra e busca articulá-la o melhor possível chegando a silábala (Le-la-to). O interlocutor preso ao contexto anterior, onde escreviam nomes de animais, não consegue compreender e remete a um significado não pretendido por Lu (rato).

Ele luta pela significação pretendida. Primeiro pelo seu modo de articular, procurando ao máximo uma melhor produção. Não obtendo sucesso ele busca um outro recurso, se remetendo ao metalinguístico. Ele sabe que o interlocutor conhece bem o nome Renata, que é o da professora da classe, como o nome pretendido é Renato, ele marca a diferença dizendo -Tem o- que também não funciona como auxílio/ajuda para que seu interlocutor compreenda. Lu busca então, um terceiro recurso que é escrever o que pretende comunicar, escrevendo REATO. O interlocutor finge uma compreensão e passam a outra palavra.

Mais tarde a investigadora é esclarecida de que Renato é um amigo que Lu tem e que gosta muito e só então ocorre que essa era a escrita proposta.

Lu demonstrou operar com estratégias inteligentes e adequadas ao contexto, porém, suas dificuldades articulatórias e o desconhecimento do interlocutor de certos aspectos contextuais impediram uma interação mais efetiva.

(14) [24/05/90 Lu falava sobre um desenho que havia feito para a I.]

Lu- *É obo, teu ia obo.*

I- Ah, ficou legal (olhando para o desenho).

Lu- *É obo.*

I- Apresentador?

Lu- (Fica em silêncio).

Lu expõe uma idéia que não é compreendida. Ele usa na situação o mesmo recurso já analisado anteriormente, reduz sua fala inicial, ficando apenas com a palavra que ele elege como importante, sem obter resultado.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORALIDADE DE LU

Os dados apresentados mostram que Lu ora consegue ser compreendido por seu interlocutor, ora não, e apontam as estratégias que usa em tais situações.

Lu busca, na maioria das vezes, um nível de inteligibilidade que torne possível o entendimento, contudo esse nem sempre ocorre. Ele enfrenta, bem mais que outros falantes, a ruptura da comunicação e a incompreensão por parte de seus interlocutores. Quais as consequências disso?

A desordem fonológica de Lu tem desdobramentos sobre outros níveis de organização da linguagem? De que tipo?

Cabe analisar dentro de sua produção seus recursos sintáticos, semânticos e pragmáticos em situações discursivas, como foi brevemente colocado na situação (11).

O desempenho sintático de Lu mostra-se bastante íntegro. É capaz de formar frases gramaticalmente bem construídas, como se observa na situação (8): A ata du ato é eta (A capa do mágico é preta). Ao reduzir suas frases para facilitar a compreensão de seu interlocutor, não comete quaisquer equívocos sintáticos.

Em relação às questões morfológicas observa-se nas situações (1) e (2) Lu flexionando verbos, tanto em relação a um terceiro (o gato) como em relação a si mesmo, usando a primeira e a terceira pessoa do singular adequadamente.

Quanto aos aspectos semânticos Lu não demonstra ter qualquer dificuldade. Emprega poucos termos, mas isto caracteriza toda sua produção: produzir o mínimo indispensável para ser compreendido. Nos dados coletados não foram observados quaisquer problemas nesse nível.

Na esfera discursiva sua produção se apresenta, em geral, por palavras ou frases curtas. Poucas são as situações onde desenvolve um discurso mais extenso do ponto de vista da quantidade de elementos colocados, mas isto não altera o valor de suas proposições. Sua produção discursiva está diretamente relacionada à qualidade das interpretações de seu interlocutor. Se o interlocutor o compreende sem interrompê-lo, seu discurso se desenvolve, porque se censura menos falando do que deseja. Se o interlocutor tem problemas para compreendê-lo, pedindo ajustes sucessivos, Lu seleciona elementos, reduzindo seu discurso a palavras, como já foi visto na análise.

Apesar de sua linguagem oral estar bastante preservada em vários aspectos, a fala de Lu, por sua articulação, deixa lacunas, evasivas, coisas interpretadas pelo outro que ele não tem como contra-argumentar, favorecendo por vezes uma imagem social de criança alheia ou desinteressada (e, por que não, retardada). Na vida diária, as pessoas consideram frequentemente o desempenho verbal como indicador de inteligência e normalidade. Lu pode ser facilmente tomado por uma criança rebaixada intelectualmente.

Assim sendo, torna-se oportuno mencionar as dificuldades adicionais que a fala impõe a Lu em sua aprendizagem e desenvolvimento global. Contrariamente ao que se observa na grande maioria dos sujeitos, a fala ao invés de ajudá-lo a refletir e elaborar conhecimentos, pode levá-lo a distorções e descaminhos que lhe tragam problemas, como se pôde observar no desenvolvimento de narrativas orais.

As alterações articulatórias de Lu comprometem bastante sua interação social. Ele depende muito de seu interlocutor e da possibilidade de compreensão deste. Demonstra ter consciência de suas dificuldades articulatórias e usa recursos adequados para efetivar a comunicação. A redução de frases para palavras, o apoio na articulação do outro para melhor produzir os fonemas; a busca ocasional de outras linguagens como gesto, escrita e desenho para facilitar a compreensão de seu interlocutor são estratégias inteligentes que resultam em geral no sucesso de suas interlocuções.

Pelas situações analisadas pode-se afirmar que Lu está atento à fala do outro também em seus aspectos fonológicos e a tem usado como modelo para suas produções orais. Ele reconhece os problemas de sua articulação também por estar exposto a modelos sociais de fala diversos do seu. Vale-se deles então para construir sua própria oralidade, procurando torná-la o mais próxima dos padrões dentro de suas possibilidades.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE DESENHOS DE LU

Dada a permanência de Lu na clínica escola, é possível ter acesso a desenhos seus a partir de 1988, anteriores ao período da pesquisa. Estes desenhos não mostravam estruturação figural alguma, eram garatujas, rabiscos aos quais Lu atribuía significado, ocasionalmente, nomeando partes, sem que fosse legível para seus interlocutores. Ele tinha intenções de representar, mas seus desenhos não favoreciam uma leitura adequada por parte do outro. A compreensão do desenho só se dava pela leitura/interpretação que Lu fazia deles, quando questionado pela professora, que nem sempre compreendia suas intenções, dadas suas dificuldades articulatórias.

CONDIÇÕES DE COMPOSIÇÃO DO DESENHO DE Lu

Em primeiro lugar é de fundamental importância ressaltar as dificuldades motoras de Lu para traçados. Seu quadro, a cranioestenose, deixa como sequelas uma inabilidade motora fina geral que se manifesta em sua fala, pelas dificuldades articulatórias, e em seu controle manual, não permitindo precisão nos traçados. Como se pode observar na Figura 1 a produção de Lu durante muito tempo não passou de rabiscos, também fruto de uma atividade motora descontrolada. Lentamente, graças à intervenção terapêutica e pedagógica, Lu melhorou seu desempenho motor fino, possibilitando a expressão figurativa do desenho, sem porém, alcançar um controle motor pleno.

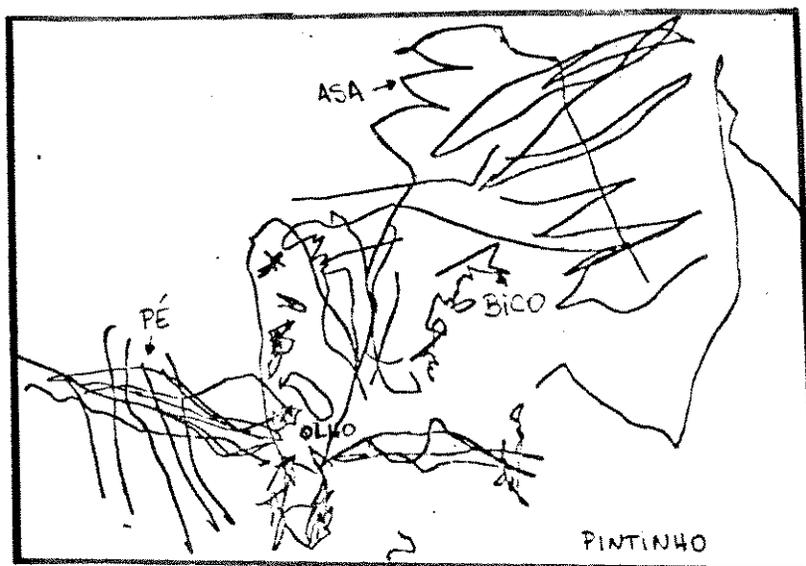


Figura 1- [18/05/88 Pintinho (Registros escritos feitos pela professora.)]

A produção de traçados ou desenhos está permeada por suas dificuldades motoras, e este aspecto deve ser considerado no decorrer da análise.

O desenho de Lu, reproduzido na Figura 2, torna-se figurativo e legível, sendo possível reconhecer uma figura humana com seus traços fundamentais. Observa-se também a instabilidade do traçado e os poucos detalhes colocados. A figura humana/boneco tende a ser considerada a origem de toda a figuração infantil, sendo que a partir dela outros objetos do mundo poderão ser representados (Mèredieu, 1979).



Figura 2- [22/05/90 Menino.]

Contudo, nem sempre o desenho de Lu é legível, e nesses contextos é preciso que outros recursos intervenham para que seu traçado ganhe significação para o outro.

(15) [20/09/90 A professora solicita que as crianças façam um desenho e que depois contem uma história sobre ele. Lu desenha um círculo ao qual sobrepõe traços que resultam em rabiscos indecifráveis.]

Lu- (Ele coloca sua folha diante da professora mostrando seu desenho.)
ua eio. ua io. ua io uão. ua io! (Lu terminou, Lu pintou, Lu pintou Jp)

P- Lu espera aí que eu vou aí do seu lado.

P- O quê voce desenhou?

Lu- *O uão.* (O Jp)

P- Você desenhou o Jp? Aonde está o Jp?

Lu- (Lu aponta no desenho alguns pontos) *Tá um ota. ota. ota*

(Tá um olho, outro olho)

P- Aonde tá o Jp?

Lu- Aí...

P- O Jp ...

Lu- *Tem aãte aepe* (Tem bastante cabelo)

P- O Jp tem bastante cabelo.

Seu desenho não permite qualquer legibilidade, mas Lu tem intenção representativa com ele e negocia o significado com a professora através de sua oralidade. A professora mostra-se pouco convencida de que os rabiscos signifiquem algo, até porque, em outros contextos, Lu é capaz de produções mais figurativas, entretanto, para ele os rabiscos têm significado e Lu luta por ele. A oralidade funciona na situação como a possibilidade de atribuição de sentido ao desenho.

(16) [31/05/90 As crianças estão desenhando personagens do circo. Lu desenha uma figura humana simples, sem detalhes.]

I- Você desenhou o Jp?

Lu- (Ele se volta para o desenho enquanto a investigadora conversa

com outra criança e escreve PALHAÇO.)
Lu- Uaatu(O palhaço)
I- Ah! O palhaço Lu, que legal.

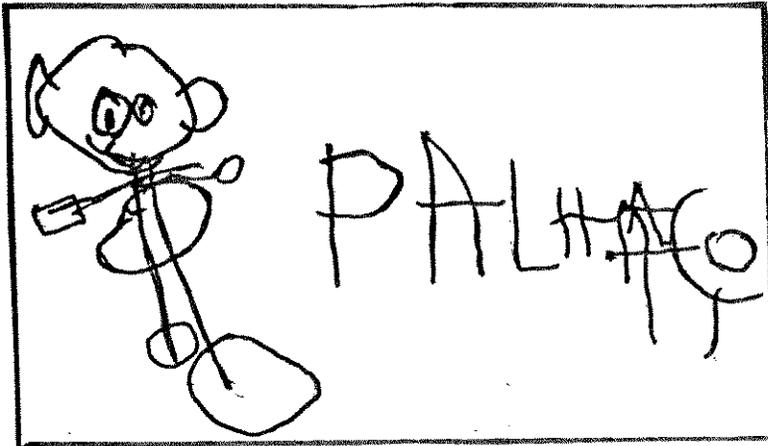


Figura 3- [31/05/90 Palhaço]

Lu percebe que seu desenho não informou ao seu interlocutor aquilo que pretendia, então, recorre à escrita, que no contexto se apresenta como um recurso acessível (Lu sabia escrever PALHAÇO, já que era uma palavra trabalhada em classe), para melhor definir a significação de seu desenho. Ele poderia ter tentado acrescentar detalhes ao desenho, mas opta pela escrita que garante a significação pretendida.

Lu conhece, ainda que de forma não totalmente consolidada, dois sistemas de representação gráfica: escrita e desenho, que permitem registrar dados da realidade. Diante dos limites colocados por seu desenho, recorre à escrita que media a legibilidade de sua produção com maior êxito. Ele opera interrelacionando os dois sistemas de maneira adequada para a situação.

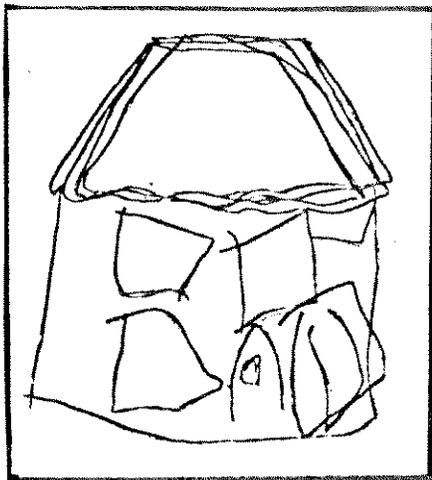


Figura 4- [03/09/90 Desenho da casa a partir de um molde vazado]

Como é mostrado na Figura 4, Lu desenha uma casa apoiado num molde vazado que dá os contornos/limites do desenho, e depois, acrescenta portas e janelas guardando proporções e configurando a casa de maneira compatível com a realidade.

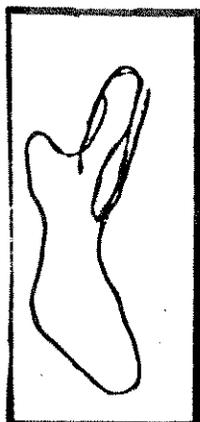


Figura 5- [03/09/90 Desenho de uma cenoura a partir de um molde vazado.]

Neste desenho, Lu dispõe do molde vazado de uma cenoura, mas não consegue fazer dele um uso efetivo como fez na situação anterior. O modelo ou elemento externo nem sempre auxiliam Lu no aperfeiçoamento de seu traçado. As Figuras 4 e 5 mostram que o uso de modelos não constitui para Lu um auxílio sempre efetivo.

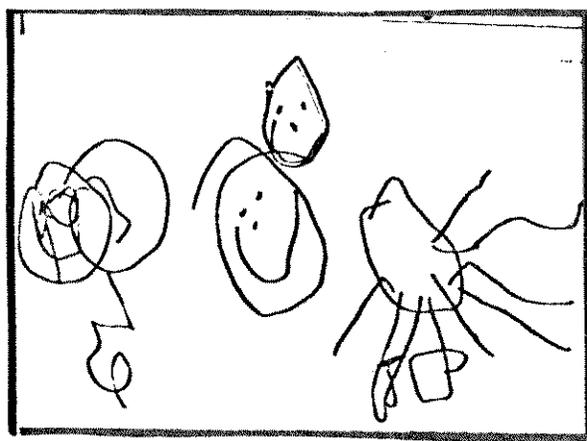


Figura 6- [21/11/90 Desenho a partir das ilustrações do livro infantil "O pote de melado".]

Lu se interessa bastante pelas ilustrações nos livros de história e por vezes pede à professora para copiá-las. A Figura 6 mostra as tentativas de Lu em copiar o desenho de um gato. Ele tenta várias vezes, abandonando a tarefa, dadas as dificuldades que este trabalho lhe impõe, sem que o modelo resulte numa ajuda efetiva. Observa-se que Lu consegue esboços de figuração, que não são considerados por ele como uma produção aceitável, na medida em que os rejeita. Talvez, seguir um modelo dê segurança a Lu de que seu desenho será representativo/figurativo, tanto é que o solicita. Todavia, no momento de copiá-lo, estão implicadas habilidades de que não dispõe, gerando certa frustração, revelada pela desistência do trabalho.

(17) [30/08/90 Professora conversa com as crianças sobre uma pescaria que iriam fazer e depois solicita que desenhem o material que será usado. Lu está em pé andando pela sala.]

P- Oh Lu, vai lá desenhar sua vara.

Lu- *Oooé, apa ié*(Como é...?)

P- Uma vara...Como que é uma vara, pensa... uma vara é comprida (e faz o gesto).

Lu- (Desenha dois traços paralelos, e os observa aparentando insatisfação. Distrai-se, e vendo uma régua na mesa da professora, toma-a para si demonstrando interesse em traçar com ela, fazendo uma porção de riscos entrecruzados que não figuram nada.)

P- (Mais tarde a professora o solicita) Lu você acabou o seu desenho?

Lu- *Aei*. (Acabei)

P- Cadê sua vara Lu? E a linha?

Lu- (Entrega seu desenho desinteressado.)

Esta situação sugere que Lu, ao tentar desenhar a vara de pescar, avalia sua produção como insatisfatória e recorre a um objeto (régua) para auxiliá-lo na tarefa. Por sua dificuldade motora, o controle da régua não é fácil, e ele aparentemente desiste do objetivo inicial, dedicando-se à exploração do objeto em si. A régua é na situação um mediador externo que não colabora para a efetivação da tarefa proposta.

O fato de Lu desistir do objetivo da atividade está diretamente ligado a seu insucesso. Ele busca figurar o objeto; como não consegue e, demonstra acreditar que não é hábil para isso, se dedica a outra tarefa que o interesse no contexto

O uso de modelos ou de instrumentos auxiliares, como a régua, que poderiam trazer maior legibilidade a seu desenho, acabam favorecendo certa frustração, dada a capacidade de Lu em avaliar os resultados de sua produção. Ele desenha atento ao produto gerado, abandonando ou resistindo à situações que o levem a resultados que avalie como inadequados

Lu faz um desenho figurativo, representativo, mas na hora de pintá-lo, sua dificuldade motora com os limites do traçado o tornam ilegível. Pintar o desenho produzido é uma prática constante na sala de aula, e é uma atividade que as crianças gostam e à qual se dedicam. Para Lu, porém, esta é uma tarefa que, por vezes, neutraliza seu esforço de representar através do desenho, tornando-o indecifrável.

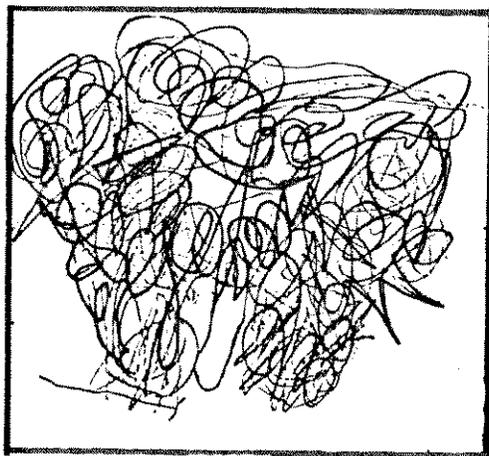


Figura 7- [20/09/90 Jipe.]

Retomando a situação (2), neste capítulo, Lu mostra-se resistente à tarefa de pintar seu desenho. Ele não discorda explicitamente da professora quando ela sugere que o desenho fica mais bonito, mas esquiva-se da tarefa deixando-a para o dia seguinte. A Figura 7 mostra como a pintura, por vezes, compromete a legibilidade de seu desenho. Ele percebe isso e, nesse sentido, esquivar-se da pintura pode ser a maneira que encontrou para preservar sua produção.

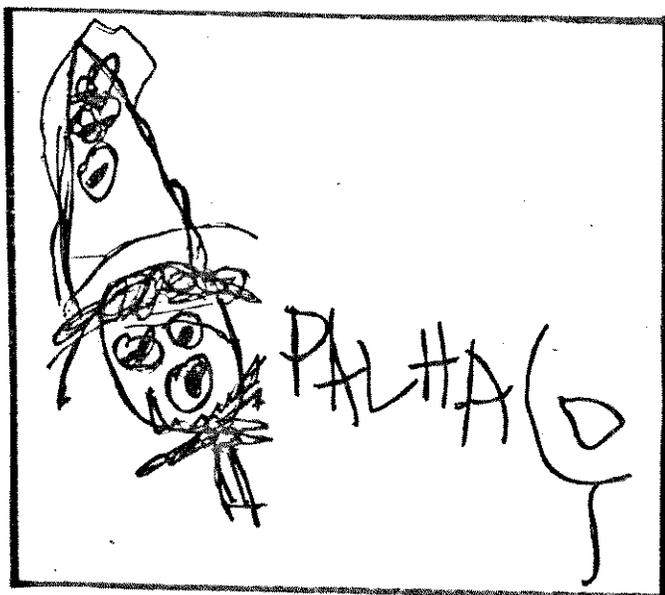


Figura 8- [15/05/90 Palhaço]

Na Figura 1, foi visto um desenho de figura humana pobre em detalhes, e na situação (16), a necessidade da escrita para dar significado a um palhaço desenhado. A Figura 8 mostra um outro palhaço produzido por Lu, mais rico em detalhes, razoavelmente legível para seus interlocutores. Ele demonstra ter recursos rudimentares para fazer um desenho figurativo, legível, mas isso não se atualiza em todos os contextos em que desenha.

(18) [13/09/90 As crianças estavam fazendo um desenho para ilustrar um texto que haviam escrito: "E agora com vocês as paquitas: Jc, Jq e Iz." referente a um show que iriam apresentar na escola.]

I- Lu, você acabou?

Lu- *Aei. (acabei)*

I- Deixa eu ver... o Lu mais tá faltando... Quantas você desenhou? Duas ou uma?

Lu- Uma.

I- Mas tem três!

P- Quantas são ?

Lu- *Mai eei ó um.* (mais desenhei só uma)

P- Você desenhou qual? A Jq, Jc ou a Iz.

Lu- *Isé(Jc)*

P- Jc, então falta a Jq e a Iz.

Lu- *Ua ão é*(Lu não quer). (Levantou e foi guardar a caixa de lápis.)

P- Mas precisa, se não não fica bom.

(Lu não senta, anda pela sala foge da professora, pega um violão e começa a tocar incomodando os colegas e procurando chamar a atenção da professora.)

(P pega o trabalho das outras crianças e mostra para Lu que eles desenharam três paquitas e que ele só desenhou uma.)

Lu- *Ua ão é*(Lu não quer)

P- Eu acho que vai ficar mais legal com as três.

(Mais tarde Lu volta para sua mesinha e completa seu desenho com mais duas paquitas.)

Lu resiste à tarefa de desenhar, sabe que sua produção está incompleta em relação à proposta, porém não demonstra interesse em completá-lo.

Desenhar é uma atividade pouco prazerosa para Lu, talvez porque se dê conta dos seus limites expressivos através desse sistema de representação.

No final da situação, aceita terminar seu desenho, provavelmente pela pressão da professora e do seu grupo. Seus amigos haviam produzido o desenho com três "paquitas", e seu desenho estava claramente incompatível com os objetivos propostos e com a produção dos demais.

Observando a Figura 9, pode-se notar que o desenho 1, primeira figura feita por Lu, é mais detalhado, ainda que simples, que os outros dois que foram desenhados depois. Desenhar, mesmo com poucos detalhes exige de Lu um grande esforço.

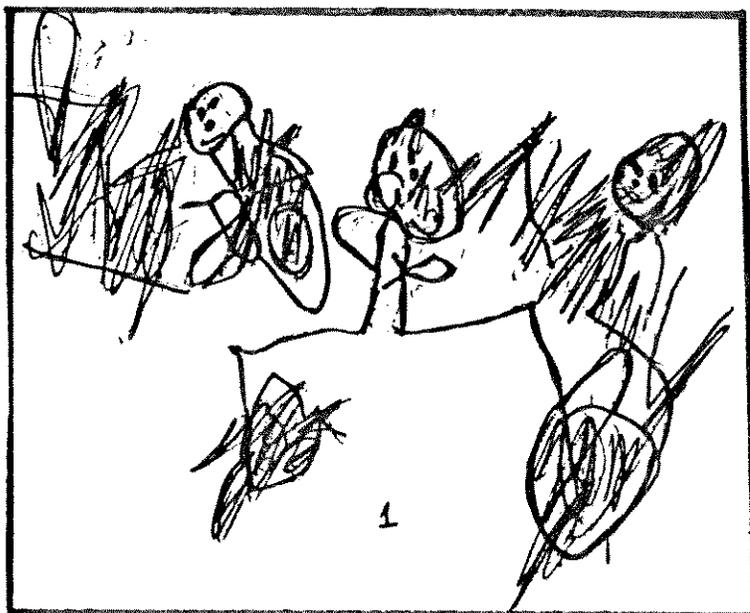


Figura 9- [13/09/90 As paquitas.]

(19) [31/05/90 As crianças haviam feito desenhos e depois a investigadora sugeriu que cada uma olhasse os desenhos das outras, propondo alterações, se necessárias.]

I- O Lu, será que tá faltando alguma coisa no desenho da Jq ?

Lu- *E tem etí oto, i tem itia, i tem oto e ete* (Fala e vai apontando no desenho os olhos, nariz, boca.)

I- É o domador.

Lu- *O omao tem iote* (O domador tem chicote) (Apontando para um aspecto que não estava representado no desenho.)

Lu demonstra perceber os detalhes do desenho do outro, sabendo apontar seus elementos. Simultaneamente, a professora conversa, ao seu lado, com outra criança sobre os traços do rosto humano, questionando se a criança havia representados todos: olhos, nariz, boca, orelhas. Lu, atento, confere no desenho da colega a presença desses elementos, e quando a investigadora enfoca o personagem representado por Jq, ele nota a ausência de um atributo que caracteriza o domador, em sua concepção (chicote).

Esta situação demonstra o quanto Lu está atento para os aspectos representativos do desenho, sabendo como avaliá-lo. Isto indica que, diante de sua produção, é capaz de perceber sua maior ou menor legibilidade, podendo avaliar a qualidade daquilo que produz. Esta característica pode justificar, em certos contextos, sua resistência a desenhar, sua recusa em pintar, ou mesmo seu desinteresse por essa atividade.

Esta primeira parte da análise dedica-se às questões da composição do desenho. Pode-se observar, pela sua fala, que Lu tem intenção de representar e de produzir desenhos figurativos, legíveis e bastante representativos. Contudo, nem sempre esta produção se efetiva. Quando enfrenta problemas com a legibilidade recorre, por vezes, a outras formas de representação, oralidade e escrita, para esclarecer suas intenções, alcançando, em geral, êxito na tarefa de explicitar seus objetivos.

Ao desenhar, ele praticamente não verbaliza nada. Faz seu desenho em silêncio. Mostra-se determinado, demonstrando saber o que pretende desenhar, sem que sua oralidade apareça planejando sua ação como foi visto nas situações de desenho de Ca.

Difícilmente Lu recorre ao outro para produzir seus desenhos, faz seu trabalho solitariamente, olhando-o e analisando-o. Quando solicita o outro é para perguntar sobre a legibilidade de seu desenho, mas isto ocorre em poucas ocasiões, o que será analisado posteriormente.

Outros aspectos envolvidos no ato de desenhar como o uso de modelos, de instrumentos ou a pintura trazem alguns problemas para Lu. O uso de modelos ou apoio para o desenho nem sempre o auxiliam; a referência do modelo como um padrão a ser alcançado acaba funcionando, por vezes, como um elemento de frustração. A pintura, também por suas dificuldades motoras, ao invés de enriquecer o desenho, como é comum, vêm prejudicar a legibilidade comprometendo ainda mais suas intenções representativas.

Algumas situações revelam sua resistência para desenhar ou para pintar indicando que percebe seus limites e a inadequação de sua produção em certos contextos. A situação (21) mostra que ele tem consciência dos detalhes que tornam um desenho mais ou menos figurativo, sugerindo que ele use desse conhecimento para julgar sua própria produção.

ANÁLISE DA CAPACIDADE DE FIGURAR E CONSTRUIR TEXTOS GRÁFICOS DE Lu

Lu tem intenção de comunicar com seu desenho, ou ainda, de representar os elementos de um certo tema, de acordo com o contexto. Seu desenho não é resultado de simples gesto sobre o papel; observa-se realmente uma intenção representativa, ainda que nem sempre exitosa.

As crianças estavam conversando com a professora sobre a origem da vida e a origem dos bebês. A professora, então, solicitou que desenhassem suas próprias mães grávidas. A figura de Lu é um tanto ilegível, dependente do contexto para que seja interpretada pelo outro. Todavia, pode-se notar no desenho

sua preocupação em destacar a barriga da mãe, elemento essencial na situação, revelando sua intenção figurativa.

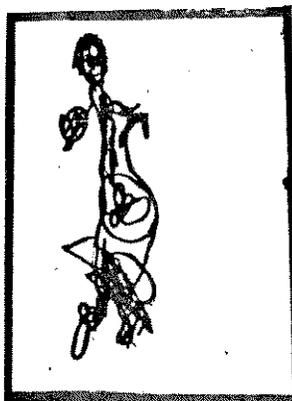


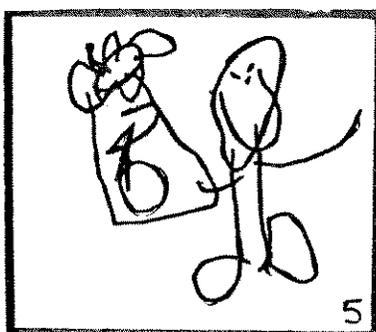
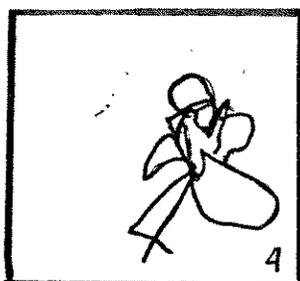
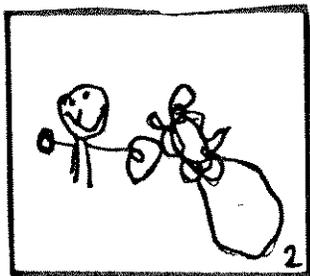
Figura 10- [18/02/90 Mãe grávida.]

O grafismo de Lu não se reduz a elementos isolados. É possível encontrar desenhos que constituem cenas mais ou menos completas, estruturando um cenário narrativo, ainda que pobre em detalhes, possivelmente em função de sua dificuldade motora fina.

A professora contou uma história e, a cada passo, pediu às crianças que ilustrassem o que foi narrado. Lu foi capaz de fazer um desenho com os elementos da narrativa da professora, colocando-os em relação de acordo com o conteúdo narrado. Menina/flor/vaso são desenhados guardando proporcionalidade, representando uma ação. Os elementos não estão apenas desenhados/descritos, mas relacionados. Seu desenho expressa uma cena constituindo um texto gráfico.

A professora havia contado a história "Os três porquinhos" e solicitou às crianças que fizessem uma ilustração. Lu desenhou a casa com os três porquinhos em seu interior. Há intenção figurativa no desenho, todavia, pouco legível, dependendo de informações contextuais para ser interpretado como tal.

A mediação do outro na construção de desenhos narrativos mostra-se fundamental. A professora media a relação de Lu com o texto oral, produzindo-o e circunscrevendo-o, oportunizando que crie um desenho a partir desse texto. Pelas situações analisadas, Lu não se mostrou capaz de produzir desenhos narrativos autonomamente, dependendo da colaboração/narrativa do outro, cabendo a ele ilustrar algo previamente elaborado.



- 1- Era uma vez uma flor pequenina que morava num jardim.
- 2- Um dia um menino apanhou a flor do jardim e levou para casa.
- 3- Ele colocou a flor num vaso e pos na janela.
- 4- A flor ficou triste.
- 5- Uma menina viu a flor e plantou de novo no jardim.
- 6- O que aconteceu? -Depois a flor murchou.

Figura 11- [07/11/90 Desenho da história: "A menina e a flor"]

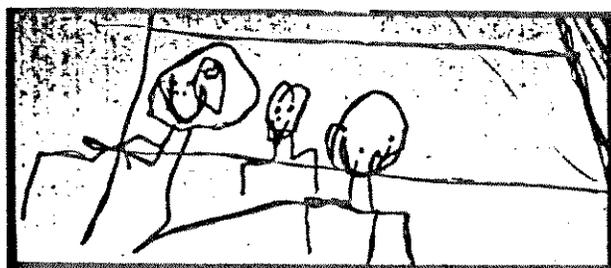


Figura 12- [15/08/90 Os três porquinhos.]

Retomando a situação (11), neste capítulo, observa-se Lu desenvolvendo uma narrativa oral partindo de um desenho. O desenho base para a narrativa era uma figura humana, a partir da qual ele cria uma história

coerente, construída na mediação com o outro, atravessada por suas dificuldades articulatórias. O desenho é a fonte geradora da narrativa, ainda que não possua figurados todos os elementos. Há intenção de representar e, é possível, para ele, se valer de sua produção gráfica para construir um texto oral. Lu demonstra ter uma história elaborada previamente e que, na medida em que é contada para professora, é reestruturada.

Outro aspecto a ser analisado, refere-se às instâncias em que Lu, tendo a intenção de representar, não obtém êxito. Na observação em vídeo do contexto que antecede a situação (15), Lu, diante do papel, começa a rabiscar sem demonstrar qualquer plano para desenhar. Em seguida, vira a folha, e no verso em branco, faz um círculo e traços que saem do círculo, que poderiam ser fios de cabelo numa cabeça. Entretanto, seus traços são pouco precisos e resultam riscos que atravessam toda a "cabeça". Lu observa o resultado da produção e rabisca tudo, cobrindo o traçado inicial. Mais tarde, quando ele narra para professora a história de seu desenho [situação (15)], como já haviam feito outras crianças, é possível compreender o que pretendia desenhar e que não se efetivou por sua inabilidade motora. Assim, na situação, em que aparentemente o desenho de Lu nada representa, pela observação do processo de produção, é possível dizer que ele tinha intenções comunicativas/representativas. Naquela situação, apesar da figuração do desenho não se efetivar, Lu insiste com a professora, construindo com ela o significado do desenho, na busca de legibilidade.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE DESENHO DE Lu

Através das análises feitas pode-se dizer que Lu é uma criança que tem intenção representativa ao desenhar, procurando tornar sua produção figurativa de certos aspectos da realidade. Ele mostra-se capaz de figurar elementos simples, em sua maioria decorrentes da matriz da figura humana, acrescenta traços importantes que caracterizam a especificidade de cada objeto pretendido.

Em certos contextos é capaz de estruturar um desenho narrativo, dependendo para isso de um texto produzido externamente, mediado pelo outro. Mostra-se capaz de criar narrativas orais, a partir de seus desenhos, mas neles não aparecem figurados os vários elementos que narra. Embora tenha intenção de representar, esta nem sempre se efetiva, dada sua incoordenação motora, que o impede de traços mais precisos que manifestem suas pretenções.

A ilegibilidade de seu desenho é percebida por Lu, e diante dela reage diferentemente segundo o contexto. Quando deseja comunicar com o desenho, ainda que ele seja ilegível para seu interlocutor, usa sua oralidade ou escrita para esclarecer seus objetivos. Outras vezes, abandona seu projeto, rabiscando-o, ou satisfazendo-se com um produto parcial, esquivando-se da dificuldade. Por vezes, ainda, resiste à tarefa de desenhar ou pintar, pois o ato de colorir seus desenhos está diretamente ligado a questão da legibilidade: em geral, ao pintar encobre o desenho, tornando-o ilegível.

Tendo por parâmetro a análise das características da oralidade de Lu, observa-se o quanto ele é perseverante na tarefa de fazer-se compreender por seu interlocutor. Desistir de seu objetivo no desenho sugere que ele desconfie, e muito, de suas habilidades motoras, não valendo a pena seu investimento nessa tarefa. No caso da comunicação oral, a ininteligibilidade pode levá-lo a sérias restrições sociais, por isso, apesar de suas dificuldades, a luta por fazer-se compreender justifica-se. No caso do desenho, a ilegibilidade não traz problemas significativos em suas relações sociais, favorecendo um empenho menor pela compreensão do outro.

ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE LEITURA ESCRITA EM Lu

Antes de considerar aspectos específicos da produção escrita de Lu, é preciso relembrar suas dificuldades no que se refere à coordenação motora fina; esta compromete seus desenhos e seus traçados, por vezes tornando-os ilegíveis. Esta limitação motora perpassa toda sua produção e precisa ser considerada no contexto desta análise.

ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA CONHECIDOS POR Lu

Inicialmente serão apontados alguns aspectos do processo de escrita, e depois serão analisados elementos e relações implicados nesse processo.

Escritura

As crianças estavam fazendo um livro sobre sua vida, Lu desenha e escreve algo previamente combinado com a professora: "O LUCAS MAMANDO".

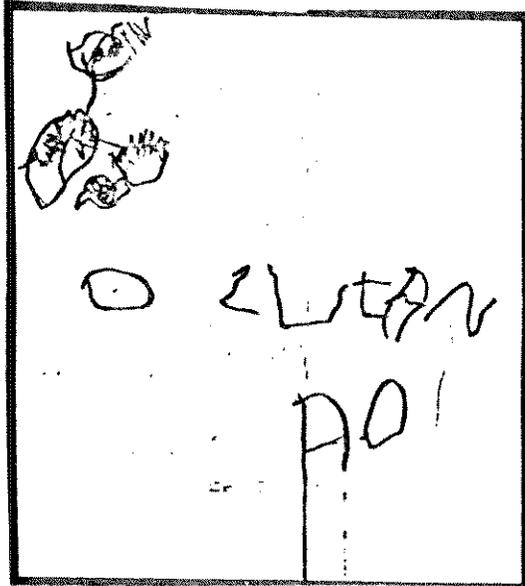


Figura 13- [22/02/90 Escrita de Lu para "O Lucas mamando."]

Lu escreve seu nome (LUCAS), com domínio sobre a configuração gráfica, porém nota-se limites significativos em seu traçado. Sua maior dificuldade está em traçar o S (e esta dificuldade poderá ser verificada em outros contextos de escrita), o que pode ser explicado por um lado, por sua dificuldade motora, e por outro pela dificuldade que as crianças na fase inicial da escrita apresentam para traçar letras (Cagliari, 1989). O restante da frase, que implica uma palavra não memorizada para ser escrita -MAMANDO- faz com que Lu explicita as estratégias de que dispõe para grafá-la resultando em AO, letras que efetivamente compõem a palavra alvo, e que foram recortadas de sua fala.

A articulação de Lu encontra-se bastante comprometida, como foi visto anteriormente, sendo basicamente constituída de vogais: o resultado de seu escrita pode, até certo ponto, ser atribuído aos limites de sua produção oral.

A professora propôs que as crianças folhassem uma revista e recortassem alguém parecido com elas. Lu recortou um homem e disse que era parecido porque era homem. A justificativa usada por Lu não é aleatória e revela enlances complexos no campo semântico e nível elaborado de pensamento conceitual (Luria, 1987).

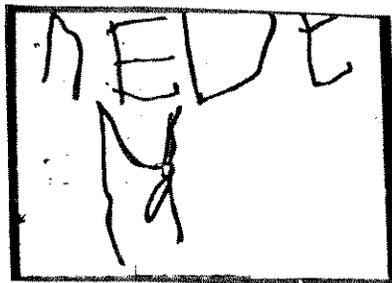


Figura 14- [08/02/90 Escrita de Lu para "é um homem".]

Depois de colar a figura ele escreve sua justificativa na folha - É UM HOMEM. Novamente pode-se observar que alguns aspectos fonológicos da palavra em questão são considerados por Lu e grafados: E, U, M.

A professora propõe uma atividade de ditado e a palavra a ser escrita é JAPONÊS. Ele avança em suas aproximações de correspondência som-grafia. Traça letras e reflete sobre elas retomando sua escrita, resultando em uma série de repetições de letras que revelam sua negociação para alcançar um modo de escrever. É a elaboração do pensamento através de fragmentos escritos, num processo gradativo de explicitação da escritura (Smolka, 1988).



Figura 15- [13/02/90 Escrita de Lu para seu nome e para Japonês.]

Em outra atividade, cada criança deveria escrever uma frase referente a história que haviam lido. Lu escolhe escrever: O GATO E O RATO SÃO AMIGOS.

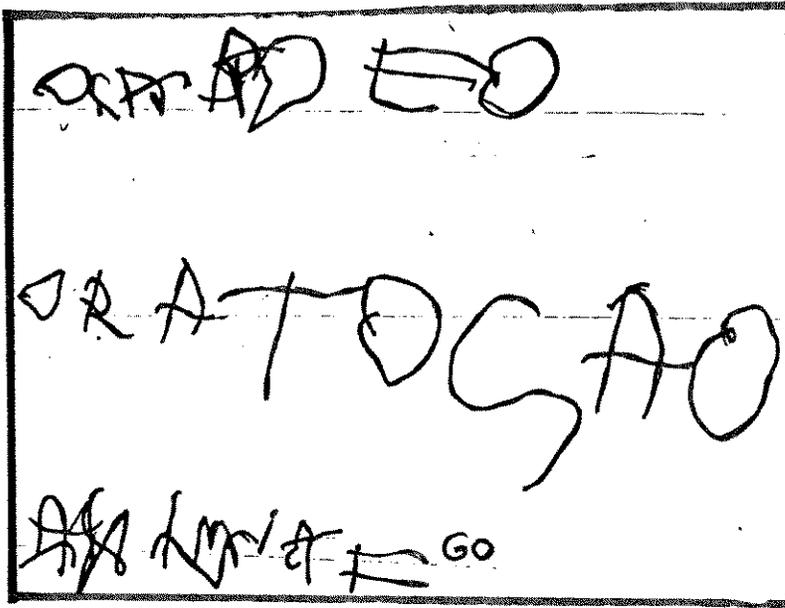


Figura 16- [11/04/90 Escrita de Lu para "O gato e o rato são amigos".]

GATO e RATO são palavras que Lu sabe escrever por envolverem sílabas simples e, porque são nomes de animais muito frequentes nas histórias infantis lidas e escritas na sala de aula. A palavra AMIGOS figura como elemento novo, como palavra desconhecida, e sua escrita revela a negociação para a explicitação do que pretende. Escreve e reescreve a palavra nela mesma, buscando dominá-la. Os episódios analisados até aqui não foram gravados em áudio ou vídeo e por isso é difícil precisar qual foi a participação da oralidade de Lu na construção da escrita, mas as marcas deixadas no papel sugerem ter havido alguma interferência dada a enunciação e a retomada dos sons da palavra para a realização da escrita (Smolka, 1988).

A professora sugeriu uma atividade de ditado em que cada criança ditasse uma palavra para os demais colegas.

Estes registros revelam a diversidade de estratégias que Lu usa para escrever. A primeira palavra ditada é COCO, que escreve inicialmente COCO e depois, observando a escrita, completa com um I: COCOI. CAVALO é escrito inicialmente CAVANO; a professora, então, interfere pedindo que ele releia sua escrita e Lu traça um L sobre o N. No caso, Lu escreve dentro dos padrões convencionais da escrita, fazendo inclusive uma correção bastante pertinente. A palavra seguinte é ÍNDIO que Lu escreve traçando somente as vogais. Ele olha a palavra escrita, repete falando consigo mesmo e se satisfaz com o resultado, não fazendo qualquer alteração. Lu se apoiou basicamente nas vogais que compunham a palavra escrevendo-as, ainda

que em ordem diversa de sua apresentação. A última palavra é FESTA que Lu inicialmente traça CAFA, volta, lê e não se satisfaz com o resultado escrevendo então FETA. Ele usa sua capacidade de leitor para avaliar sua produção, podendo nesse contexto verificar problemas com a escritura, reestruturando-a na direção de um ajuste maior com as convenções da linguagem escrita.

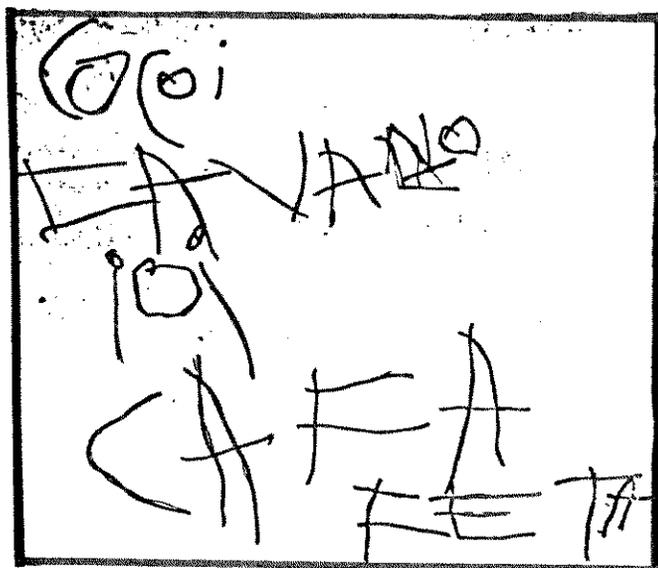


Figura 17- [04/06/90 Escrita de Lu para COCO, CAVALO, ÍNDIO, FESTA.

Na situação ele não se vale de uma única estratégia para a produção da escrita. Vai da escrita ortográfica como CAVALO, à escrita que se aproxima simplesmente da dimensão vocálica da palavra como em ÍNDIO. Suas estratégias de produção são dinâmicas, nada cristalizadas, movidas pela história que cada palavra tem para ele, e por recursos próprios que são mobilizados diferentemente dentro do contexto, revelando um conhecimento ainda emergencial da linguagem escrita.

As crianças estavam desenhando e Lu se desenha e desenha seu amigo, escrevendo os nomes de ambos.

A escrita do próprio nome é algo consolidado para Lu. Nos mais variados contextos, ele é capaz de escrever seu nome e o de seus amigos de classe, como se pode ver na Figura 18, uma vez que são nomes escritos cotidianamente. Os aspectos trabalhados mais exaustivamente são incorporados por ele e atualizados de forma compatível com as necessidades.

Seu conhecimento sobre a escrita vai se ampliando ao longo do ano. As hipóteses fonológicas vão se aproximando cada vez mais do padrão e Lu vai dominando melhor o modo de estruturação da língua escrita.

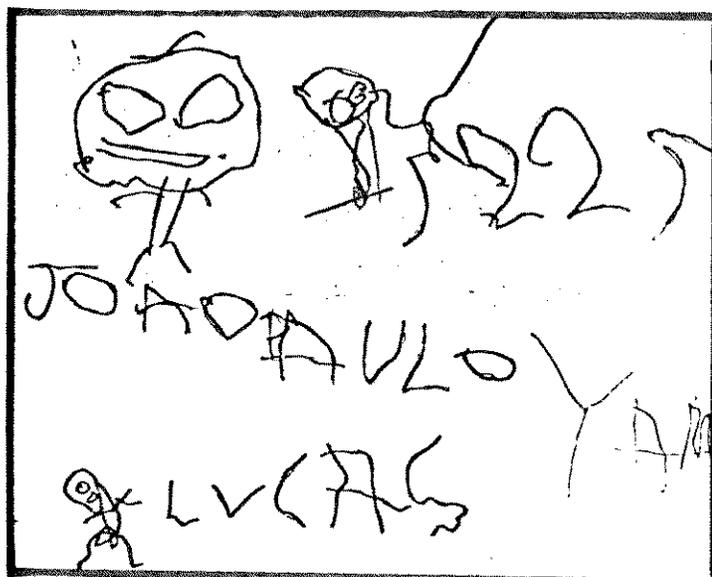


Figura 18- [22/05/90 Lu desenha um menino e escreve "João Paulo" e, abaixo, desenha um outro menino e escreve "Lucas"

Lu desenha e narra uma história oralmente para a professora. na situação (11), neste capítulo, e a professora em seguida solicita que ele escreva a história que contou.

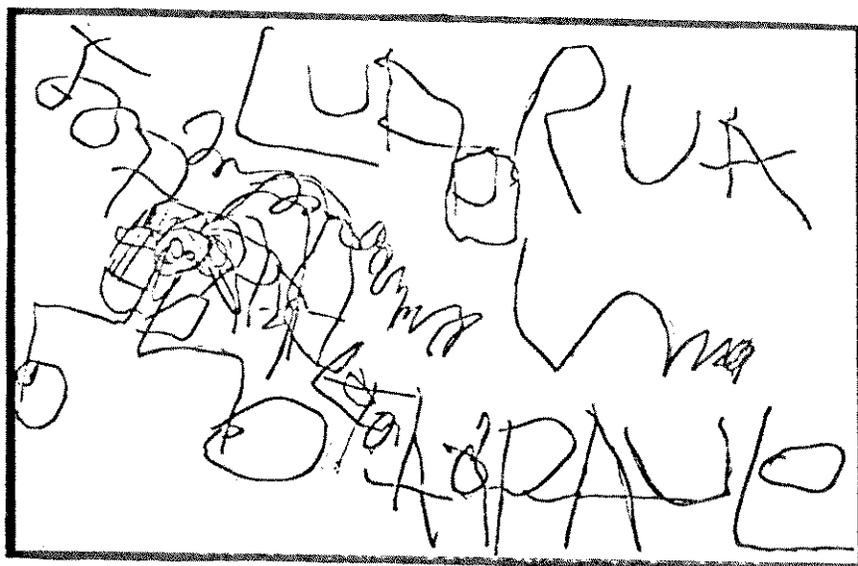
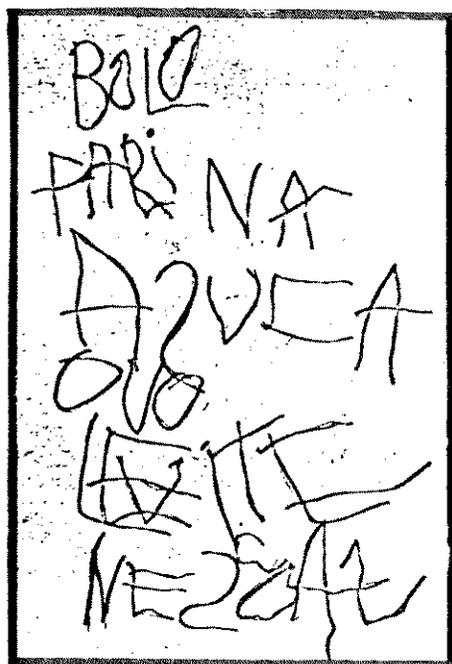


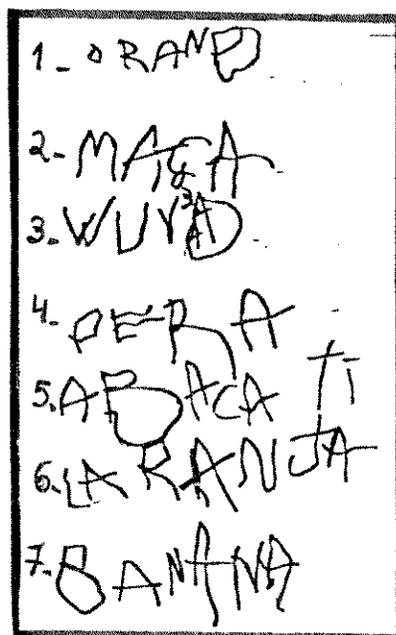
Figura 19- [11/06/90 Escrita e desenho de Lu para uma narrativa oral. situação (11)]

Lu narra uma história envolvendo seu amigo João Paulo que saiu na rua, correu, foi atropelado e foi visitar Jesus. Em sua escrita pode-se reconhecer o nome do amigo, a palavra rua e uma outra tentativa de registro não compreensível. Ao lado do desenho, insere linhas contínuas, onduladas que revelam uma busca em atender à extensão do texto. Ele parece não se satisfazer com "poucas palavras", precisando preencher o espaço, reconhecendo que a história contada requer mais. Ele constrói um texto narrativo e, ao tentar registrá-lo, marca fragmentos que lhe parecem necessários para atender à extensão da história, de forma diferente daquelas analisadas na escrita de palavras.

A figura a seguir mostra listas de palavras construídas a partir de atividades vivenciadas pela classe, neste caso as palavras se referem a receita para fazer bolo e a lista de frutas para uma salada de frutas.



Bolo
FARINHA
AÇÚCAR
OVO
LEITE
MEL



1. LARANJA
2. MAÇA
3. UVA
4. PERA
5. ABACAXI
6. LARANJA
7. BANANA

Figura 20- [25/10/90 Lista de ingredientes para bolo, 27/08/90 e lista de frutas.]

Estas listas são produções autônomas, feitas a partir de discussão com os colegas. É possível observar a legibilidade da escrita de Lu, seu domínio quanto às regras de construção e suas dificuldades ortográficas que são absolutamente compatíveis com aquelas apresentadas por crianças na fase inicial da escrita. Apesar dos problemas motores que repercutem na produção, seu processo de construção assemelha-se ao de outras crianças em fase de alfabetização.

As crianças e a professora discutiam a elaboração de uma entrevista que fariam com profissionais da clínica-escola. As crianças falavam as perguntas que desejavam fazer a seus entrevistados e a professora sugeriu, então, que as anotassem para que não fossem esquecidas.

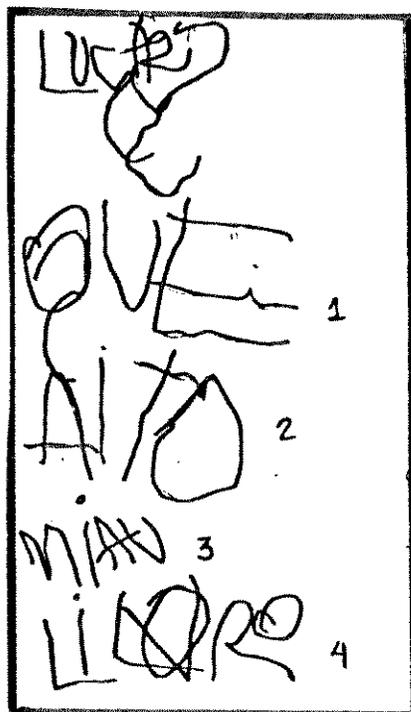


Figura 21- [13/08/90 Escrita de Lu para: 1- VOCÊ GOSTA DE QUEIJO? 2- VOCÊ GOSTA DE LER LIVRO? 3- VOCÊ TEM UM GATO? 4- LIVRO]

Ampliando sua produção para além dos limites da palavra, Lu realiza atividades de escrita com a intenção de produzir textos. Ele escreve algo que pertence a sua pergunta, uma palavra, fragmentos da palavra, ou ainda algo que é atribuído a seu referente (miau à gato), mas não se preocupa em grafar a pergunta como tal. Novamente, usa de uma estratégia bastante frequente em crianças que estão se alfabetizando. Basta que algo daquilo que se pretende referir esteja escrito para que lembre, ou se leia, o que se deseja. Lu, nessa situação, não valoriza aspectos da correspondência fonológica como faz para palavras, o contexto textual demanda um outro modo de produzir escrita.

"Quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelas adultos a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem numa coordenação complexa de seu discurso comunicativo com seu discurso interior resultando em registros de fragmentos." (Smolka, 1988: 75).

(20) [13/09/90 As crianças preparavam uma dramatização com o tema "Show da Xuxa" (programa infantil de auditório). Elas escolheram os personagens que gostariam de representar e ensaiavam a apresentação. Paralelamente, a professora sugeriu a confecção de um livro sobre o tema apresentando os personagens. As crianças escreviam algo sobre eles, previamente combinado com a professora e depois desenhavam na folha algo compatível com o texto. Nesta atividade o texto final dado pela professora foi: "E AGORA COM VOCÊS AS PAQUITAS: JOYCE, JAQUELINE e IZABELA."]

Lu levanta sua folha para câmera de vídeo mostrando o que havia escrito.

I- Olha, você escreveu bastante hein? Deixa ver se eu leio, Jaqueline ...

(lendo)- e o que tá escrito em cima? Lê pra mim.

Lu- *laela, laela* (Falando sem olhar para a folha.)

I- Ah! Que legal que ficou...

Lu pega a folha vira para si e começa a ler.

Lu- *E aota, e aota*..(E agora, e agora)

P- E agora...

Lu- *laela, aeline, ioe* (Izabela, Jaqueline e Joyce)

I- E agora com vocês as paquitas.

Lu fala algo inteligível e volta a escrever.

Lu- *Pa... pa... pai... pati... ta* (Ao terminar de escrever mostra novamente a folha para câmera.)

P- Agora escreve com vocês as paquitas Joyce, Jaqueline e Izabela.

Lu- *laela, aeine, oie ão paíta* (Izabela, Jaqueline e Joyce são paquitas)
(lendo o que havia escrito).

É IZABELA
JAQUELINE
E JOYCE SÃO PAQUITAS

Figura 22-[13/09/90 Escrita de Lu para "E agora Izabela, Jaqueline e Joyce são paquitas."]

Nesta situação Lu vai além de escrever o texto sugerido pela professora, ele o reformula, ainda que restritamente, invertendo a ordem proposta. Ele sabia o significado a ser escrito e o faz de um modo coerente e próprio. No contexto, todos os elementos oralizados são marcados, ainda que de forma apenas próxima da convenção, ficando clara sua preocupação em escrever o texto como um todo. O texto é pré-elaborado coletivamente, com uma exigência menor sobre sua oralidade, possibilitando uma maior organização do enunciado a ser escrito.

A professora propõe como atividade escrever palavras começadas por certas letras que ela coloca numa folha.

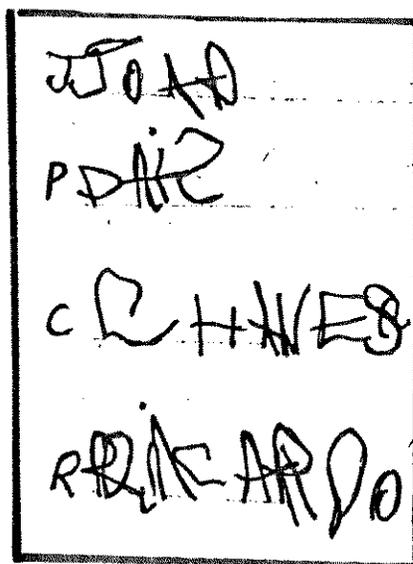


Figura 23- [05/11/90 Escrita de Lucas para: João, pais, Chaves e Ricardo.]

O desempenho de Lu na atividade é bastante adequado. A tarefa proposta é de cunho estritamente metalinguístico e ele não teve dificuldades para refletir sobre a proposta e escrever palavras compatíveis, que extrapolam aquelas trabalhadas no contexto de sala de aula.

Até aqui foram ressaltados aspectos voltados à escrita, todavia há aspectos da leitura que merecem ser enfocados.

Leitura

No que se refere à leitura, Lu mostra-se sempre preocupado em resgatar do texto escrito alguma significação. Não se atém aos aspectos de decifração simplesmente ou a letras que conheça, buscando significado para aquilo que lê.

(21) [23/08/90 Crianças jogavam loto de palavras. A professora sorteou a palavra PAI e Lu tinha a palavra PAPAÍ escrita em sua cartela.]

P- Quem tem essa aqui?

Lu- *Dá papai e pai.*
 P- É igual?
 Lu- É.
 P- Aqui o que é que é (apontando para a cartela)?
 Lu- *Papai e pai.*
 P- E aqui (apontando o papel sorteado)?
 Lu- *Pai.*
 P- Um é papai e o outro é pai. É igual?
 Lu- Não
 P- Então não ganhou.

Lu, na situação, está diante de uma característica da língua escrita bastante interessante, duas palavras de grafias semelhantes com significados idênticos mas que não são a mesma palavra. Ele, inicialmente, não atenta para a diferença das grafias das palavras e as toma por iguais, contudo na conversa com a professora percebe pelas indicações feitas as diferenças e concorda que não ganhou. Lu revela uma possibilidade de reflexão muito importante sobre a língua, feita neste contexto de forma mediada, apontando para suas potencialidades.

A professora sugeriu às crianças que procurassem em revistas palavras que conhecessem para recortar. Lu recortou o seguinte trecho:

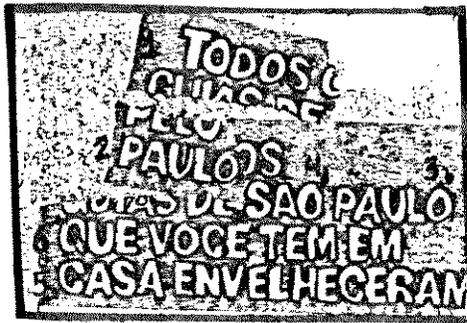


Figura 24-[05/06/90 Texto recortado de revista].

Em 1 leu TO e DO, mas não conseguiu atribuir significado abandonando a palavra. Em 2 e em 3 leu PAULO, remetendo-se ao nome do amigo João Paulo. Em 4 leu AU(sal). A professora perguntou o queria dizer, e Lu fez o gesto de polvilhar sal com os dedos. Em 5 leu ATA, referindo-se à CASA e em 6 leu E(QUE) dizendo que tinha em Jaqueline.

Lu explora a escrita do texto fazendo uso de seus conhecimentos. Lê palavras completas como PAULO e CASA, reconhece o QUE de Jaqueline, e para SÃO lê sal que é algo conhecido e adequado diante

da palavra lida, admitindo-se uma escrita diferente do padrão ortográfico. Compreende o trecho como uma lista de palavras, o que é compatível com sua experiência escolar de atividades com palavras, e abandona o trecho que apesar de decodificável não tinha significado para ele.

Lu tem facilidade para ler os nomes dos alunos de sua classe, o faz com tal desenvoltura que, por vezes, se adianta e lê por eles. Da mesma maneira, faz a leitura de textos escritos pela professora referentes a temas vivenciados pelas crianças.

Em situações onde se colocam novas palavras para que leia, busca rapidamente uma significação para elas, às vezes negligenciando a importância da decifração. A situação que se segue ilustra sucessos e insucessos de Lu na leitura revelando algumas de suas estratégias para ler.

(22) [04/10/90 A professora deu a cada criança uma ficha com uma palavra escrita e colocou no centro da mesa figuras relativas às palavras. Cada criança deveria ler sua ficha e encontrar a figura correspondente. Lu recebeu a palavra ABELHA e sua colega Ca, a palavra CANETA. Sobre a mesa estavam as figuras de uma caneta, uma abelha, da Xuxa e de um avião.]

Lu- *Be la, béla, éla, béla, béa, béla* (Lu olha as figuras na mesa, examina uma a uma, e faz uma expressão de que nenhuma daquelas figuras lhe serve.)

P- Deixa eu ver sua palavra Ca?

Ca mostra a palavra CANETA de modo que Lu também a vê.

Lu- *a-ne-ta, aneta, aneta* (gritando). (Ca ne ta, caneta, caneta) (Lu grita quando parece ter compreendido o significado.)

Lu- *Aneta, paneta, taneta* (Caneta, caneta, caneta) (apontando cada sílaba enquanto fala).

Ca- A-be-lha (silabando enquanto lê sua ficha). Abelha.

Lu- *Aol, aol aneta, u pa, u ta* (Ca, Ca, caneta, o ca, o ca)

Lu aponta para as letras C e A no nome CAROLINA escrito sobre a carteira.)

P- Lu você vai procurar o que está escrito no seu, vai procurar a figura.

Lu- *Éla, béla, béla* (E começa a procurar num outro monte de figuras que estava com a professora.)

P- As figuras estão aqui (apontando para as figuras sobre a mesa). Qual você acha que é?

Lu- *Não é eti* (Não é esse) (apontando o avião).

P- Não é esse...

Lu- *Não é eti, não é eti, não é eti* (Não é esse, não é esse, não é esse) (apontando as demais figuras).

P- O que está escrito no seu papel?

Lu- *Béla* (Tenta novamente pegar outras figuras da professora.)

P- Vela?

Lu- Não.

P- Então leia.

Ca- A-be-lha.

Lu- *abeta, tabeta, a/eta*

Ca- Vai são essas abelhas...

P- É abelha que está escrito aqui no do Lu?

Lu- *Não dá aol* (Não dá Ca)

P- Da Ca? Lê Ca o que está escrito no seu?

Ca- Ah! O Lu adivinhou (olhando para sua palavra).

Jq- Abelha.
 P- É abelha? Como que começa abelha?
 Ca- Abelha (começando a ler da direita para esquerda)
 Lu- *Abela*.
 I- Tem o B aí Ca?
 Ca- Ah não...
 Lu- *A ne ta aneta*(Ca ne ta, caneta)(Relendo a ficha de Ca.)
 Ca- Caneta.
 P- Porque você acha que tá escrito caneta aí?
 Ca- Ca ne ta(apontando cada sílaba) tem T.
 P- É caneta Ca, pode pegar para você.
 I- E o seu Lu?
 Lu- *É la bé la...*(e tenta pegar outras figuras).
 P- Você vai descobrir nas figuras que estão na mesa.

Lu lê com êxito a ficha de Ca, mas não consegue ler a sua. Várias podem ser as razões para seu fracasso: a dificuldade ortográfica LH que no momento lhe é desconhecida e o impede de ler e atribuir o significado adequado; o fato de ler como Bé o BE, o que altera o significante distanciando-o do real significado e estabelecendo uma leitura que não o ajuda a encontrar sua figura, sem entretanto, abrir mão dela, não modificando-a e não buscando outro modo de decodificar a palavra diante do insucesso de suas tentativas. Ele tenta continuamente se remeter a outras figuras, nas quais ele julga estar aquela que procura. Não fica claro, na situação, que significado atribuiu a sua palavra, mas certamente não é abelha. Mesmo quando sua amiga Ca "lê" abelha, ele recusa este significado.

Apesar do insucesso, ainda neste episódio, é possível notar como Lu se relaciona com a língua escrita ativamente, disputando significados, construindo-os, negociando-os.

Lu percebe o valor informativo que a escrita pode veicular procurando ler nomes em objetos pessoais na sala para verificar a quem pertencem, observando quadros de avisos que marcam dias da semana e as tarefas de cada criança, ou o quadro onde estão anotados os horários das terapias de cada um. Faz uso efetivo dessas informações lendo-as quando necessário, solucionando questões suas e de seus amigos.

Além disso, conhece o valor da leitura enquanto atividade lúdica e literária, se interessa por histórias, fica muito atento quando um leitor se dispõe a contá-las, e procura, dentro de suas possibilidades, ler o título ou pequenos trechos de escrita que por vezes se encontram junto aos desenhos. Nessas atividades participa ativamente fazendo perguntas, respondendo às questões, interagindo com o texto. Só não se dispõe a ler a história, porque avalia corretamente que não consegue ler o texto todo, por sua extensão e densidade, e se esquivava quando é proposto que tente.

(23) [04/10/90 Professora dá para as crianças figuras e palavras escritas e pede que localizem a figura correspondente à palavra que têm em mãos.]

Lu- *Pe ti*(silabando, pegando a figura de um tênis).

Lu- *Apato*(pegando a figura de um sapato).

Lu- *Pe pe . Pe is. Tênis*(diante da escrita Tênis).

A leitura também pode colaborar com a reelaboração articulatória de Lu. Nesta situação, é possível verificar a série de ajustes articulatórios que produz para chegar a um resultado final plenamente satisfatório do ponto de vista da convenção da língua. O modelo escrito serve de mediador para sua produção oral, reorganizando-a.

A PARTICIPAÇÃO DO OUTRO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA EM Lu

Partindo dos conhecimentos que Lu demonstra ter sobre a linguagem escrita, há vários aspectos que merecem uma análise mais aprofundada. A construção da escrita não se dá espontaneamente, ela é fruto de uma série de relações contextuais que interferem ativamente no processo.

Um primeiro aspecto são os modos de representação que interferem na construção da escrita. Já foram analisadas as características da oralidade de Lu e agora é necessário compreender de que maneira essa oralidade interfere em sua escritura, e que tipo de mediações ocorrem.

A professora fez um desenho de um menino e pediu que as crianças escrevessem as partes do corpo que ela indicou.

Lu verbaliza e escreve como lhe parece conveniente. Observando a Figura 25 é fácil perceber a influência de sua articulação sobre a produção escrita. PÉTA para PERNA, PIDO para BIGO(umbigo), LOTO para OLHO. Lu, como outras crianças, toma sua fala como lugar de refletir o modo de representar a escrita. Para Vygotsky a escrita se "constitui inicialmente como um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto", na medida que o "elo intermediário (linguagem falada) desaparece é que a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas"(1984: 120). Lu, neste contexto, se serve de sua oralidade para refletir os modos de construir a escrita, entretanto, pelo comprometimento de sua fala, uma mesma palavra pode ser articulada de maneiras diferentes em contextos

diversos, levando-o a produções que o afastam de uma análise fonológica mais apurada e das convenções vigentes.

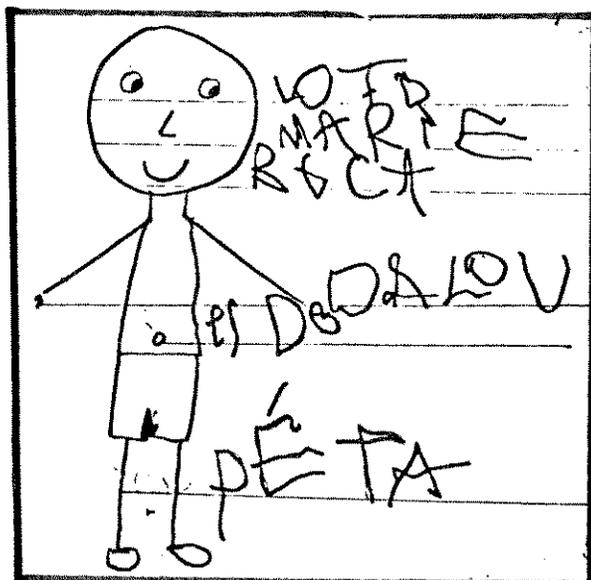


Figura 25- [25/09/90 Escrita de Lu para partes do corpo humano.]

(24) [30/08/90 As crianças vão fazer uma pescaria e fazem uma lista do material necessário a ser levado.]

P- Lu o quê mais precisa para pescar?

Lu- *lopa* (Minhoca)

P- Minhoca.

Lu- *lo pa* (começa a escrever enquanto fala). *Li lo la. li. o. o. la*
(minhoca, mi, o, o, ca)

I- O quê você fez Lu? Mostra pra mim.

Lu- (Aponta para sua Escrita 1 mas não lê)

Lu se distrai apontando o lápis e mais tarde retoma a escrita

I- Escreve aí chumbinho e linha.

Lu- (Começa a falar enquanto escreve) *U bio, u, i, u, u, bi, to, o, i, o, ui, to.*

(Chumbinho, chum, bi, chum, chum, bi, nho, nho, bi, nho, chumbi, nho.)(Escrita 2)

P- Chumbinho e linha. Falta linha.

Lu- (Falando enquanto volta a escrever) *lla, i, i, la, i, lila, lila.*

(Linha, li, li, nha, li, linha, linha)(Escrita 3)

As verbalizações de Lu são um apoio necessário para o momento de escrita em que se encontra.

Para escrever a palavra minhoca, por exemplo, articulou *-jopa-* inicialmente e, quando a professora repetiu a palavra ele articulou novamente, reorganizando sua fala, buscando uma articulação mais satisfatória, resultando em *-Lilola-*, que o levou a uma escrita distante do padrão. Fato semelhante ocorreu com sua escrita para LINHA.

Nestes casos a fala colaborou para uma produção escrita desviada. Em situações semelhantes, com interferência da professora para que Lu leia sua produção, ele imediatamente percebe a incorreção e, em geral, pede para que outro articule para apoiar sua escrita.

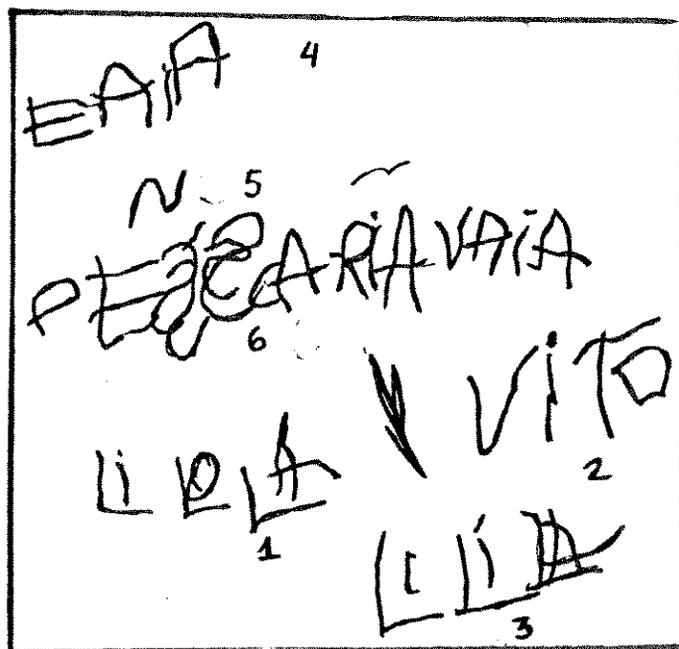


Figura 26- [30/08/90 Escritas de Lu para: pescaria, anzol, vara, minhoca, chumbinho e linha.]

Na época em que se registrou esta situação Lu estava adquirindo em terapia o fonema /l/ e, de certa forma toda sua produção oral estava contaminada por este som.

É importante observar que durante toda a situação a fala de Lu acompanha sua escrita, num movimento de vai e vem, de repetições, comum nas crianças que se alfabetizam (Smolka, 1988).

Todavia, quando Lu é capaz de assumir o papel de leitor de sua própria produção, por vezes consegue perceber os desajustes de sua oralidade e modificar sua escrita.

Retomando a Figura 17, neste capítulo, pode-se observar quando Lu escreveu FESTA pela primeira vez, apoiado em sua oralidade, o resultado de sua escrita ficou distante dos padrões esperados(CAFA). Entretanto, ele ocupou o papel de leitor, julgou sua produção e assumiu que ela não estava de acordo com o que pretendia escrever, e fazendo outra tentativa conseguiu uma produção mais próxima do padrão (FETA).

As crianças estavam desenhando a partir de moldes vazados e Lu, após desenhar, pretende escrever CENOURA, identificando seu desenho.

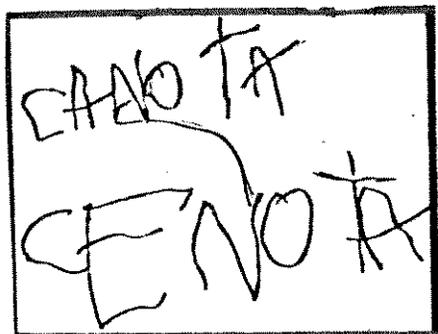


Figura 27- [03/09/90 Escrita de Lu para cenoura.]

A primeira escrita foi CANOTA apoiada em sua oralidade, depois de ler sua produção ele a altera, resultando CENOTA. O fonema /r/ não é articulado por Lu, e talvez por isso seja mais difícil para ele fazer sua correspondência fonológica de forma adequada, como fez no caso das vogais, por ele articuladas.

(25) [13/09/90 Na sequência da situação (21), neste capítulo, Lu observa a escrita produzida por seu colega.]

Lu- *A a pa a ta a pai. A taa a a, não é paíta* (a a pa a ta a pai. A taa aa. não é paquita) (lendo o que o colega havia escrito).

De fato seu colega havia escrito uma sequência de letras nas quais não se podia ler PAQUITAS. Lu é capaz de analisar a escrita do outro, dentro de suas possibilidades e verificar a adequação ou não desta para o contexto. Isto revela que, diante da escrita, é capaz de refletir sobre ela, buscar significados e, colocando-se na posição de leitor, avaliar sua eficiência.

Neste sentido, ocupar a posição de leitor é de extrema importância porque possibilita uma avaliação de sua própria produção e sua reestruturação.

Mas, a avaliação e reestruturação da escrita de Lu não se dá apenas quando ele assume o papel de leitor. O papel do outro, seu interlocutor é fundamental. Ele se vale do outro o tempo todo, por diferentes caminhos, construindo sua escrita nas relações mediadas.

O papel da escritura do outro

(26) [17/05/90 Lu e a investigadora estavam montando palavras com um jogo de letras de madeira.]

I- Lu escreve TOMATE.

Lu- *Ate?* (Tomate?)

I- Tomate.

Lu- *Omo é i é?* (Como é que é?)

I- Como que é TO? TO igual do Tomas. TO.

Lu- *Te e O.*

I- Isso igual do Tomás, te e o.

I conversa com outra criança, e quando volta para Lu, ele havia escrito TOE e estava parado e insatisfeito.

I- To, ma, assim ...

Lu- *Ma tá om...*

I- Ma.

Lu- *La.*

I- Quer ver vou escrever para você (e escreve).

I- To, ma, te. Agora lê. Agora eu vou desmanchar e você escreve tomate.

Lu- *E, a, e, o, eo* (falando enquanto escreve).

I- To.

Lu- *Toate.*

I- Ma. Legal Lu, isso, você escreveu.

Primeiro Lu pede ajuda para escrever algo que não sabe, reconhecendo que o outro pode lhe oferecer dados que não dispõe. Depois, quando não consegue escrever o que pretende, a investigadora se propõe a escrever, dando modelo, que é aceito por Lu. Ela pede a ele, então, que escreva por si e ele o faz. Lu aceita a escrita do outro, toma-a como objeto de análise e faz uso ativo das informações que lhe são oferecidas.

(27) [30/08/90 No início da atividade relatada na situação (24), neste capítulo, uma criança sugere que se escreva antes dos materiais o título PESCARIA que é aceito pelo grupo.] (Vide Figura 26)

P- Vamos escrever pescaria.

Lu- *Eai, ei, ea, e eai, ei, ei, ea, eai.* (Falando enquanto escreve e no final olha para o que escreveu.)

(Escrita 4)

Ca- Anzol.

P- Anzol, vamos lá, anzol é a primeira coisa da lista.

Lu- (Começa a escrever depois se levanta e procura olhar o que seu amigo do lado escreveu.) *o uão.*

I- Lu você já escreveu?

P- Anzol, como você acha que escreve não precisa copiar

Lu- (Ele não consegue olhar no do amigo, senta novamente e produz a Escrita 5) *U, ue, be, anou.* (Anzol)

Lu se levanta novamente e enquanto a professora conversa com outra criança ele olha a folha da professora atentamente, senta e reescreve pescaria. (Escrita 6)

Lu, diante da tarefa de escrever palavras novas para ele, tenta, mas insatisfeito com sua produção procura na escrita do outro pistas que possam ajudá-lo. Sua intenção de copiar é clara e, ainda que a professora diga que não é necessário, isto não o demove de suas intenções. Reescreve PESCARIA corretamente a partir de uma única olhada na folha da professora, não necessitando copiar parte a parte. Sabe que há um padrão para escrita e procura alcançá-lo com a colaboração do outro. A construção da linguagem é feita ativamente por Lu, a situação (24) que ocorreu na sequência desta, revela que ele passa a escrever por si apoiado em sua oralidade. São várias as estratégias que utiliza, negociando e refletindo sobre cada uma delas, apontando para conhecimentos emergentes ainda não consolidados.

O uso da cópia como recurso para escrever é bastante utilizado por Lu. Por exemplo, na sala de aula há uma porção de cartazes escritos com informações, trabalhos das crianças e etc. Ele recorre a eles quando precisa escrever uma palavra que sabe estar nos cartazes e não tem certeza como grafá-la.

O papel da leitura do outro

Além das palavras escritas em seu ambiente, e das palavras escritas pelo outro, Lu ainda se vale de outros recursos para auxiliá-lo em sua escrita. Usa a leitura que o outro faz extraindo informações que o ajudam a nortear sua produção.

(28) [23/08/90 As crianças jogavam loto de palavras. A professora sorteava uma palavra e as crianças deviam dizer se tinham ou não a palavra em sua cartela e, deviam marcá-la com feijão se fosse o caso. Na situação a palavra sorteada é PIPOQUEIRO e Lu tem em sua cartela a palavra PIPOQUEIRA.]

P coloca a palavra no centro da mesa.

Lu- *Pipoeira*(Pipoqueiro) (Toma a palavra para confrontar com sua cartela) Eu tenho.

P- Vê se é igual.

Lu- *Pi pa te, pipote*

P- Onde está escrito pipoqueiro?

Lu- Não, eu...(Fala algo ininteligível.)

P- O Lu falou que é pipoqueira que tá escrito ali. (Para a classe)

P- Tá igual? Mostra prá mim.

Lu- É.

P- Mostra prá mim.

Lu para e fica olhando as palavras.

P- O quê está escrito aqui (apontando para cartela)?

Lu- *Pipoeipa* (Pipoqueira)

P- E aqui (apontando para o papel)?

Lu- *Pipoeipa*(Pipoqueiro)

P- Porquê?

Lu- *Tem ea A* (Tem letra A)

P- Lu descobriu que aqui tá escrito pipoqueira porque termina com A e no papel tá escrito pipoqueiro porque termina com O. Então é igual?

Lu- Não.

P- É diferente.

Lu inicialmente considera as duas palavras como iguais e mesmo comparando-as não percebe diferenças. É no momento em que a professora introduz a palavra pipoqueira interpretando a fala de Lu, que ele percebe que há diferenças a serem consideradas. A professora com sua "leitura" introduz um elemento novo que altera a possibilidade de análise de Lu. A situação seguinte é sequência desta e revelará outros aspectos importantes.

(29) [23/08/90 A professora sorteia uma nova palavra e coloca no centro da mesa. A palavra sorteada é PULO. Jp tem em sua cartela a palavra PULA e Lu a palavra PULO.]

Lu- Eu tenho, eu tenho. (Disputando o papel com Jp que também o puxa)

Jp- Eu tenho, eu tenho.

Lu- Não tem pulo, pu lo.

P- Quem tem igual o que está escrito?

Lu- Eu, pu lá (apontando para a palavra PULA na cartela de Jp).

As palavras em questão tem as mesmas características das palavras anteriores, a diferença entre as letras A e O finais. Este episódio revela a incorporação por parte de Lu da sugestão/pista dada pela professora anteriormente. Ele fica atento para o O e A finais e percebe semelhanças e diferenças. Mais do que se valer da interferência da professora, é importante notar sua capacidade de generalizações e o uso efetivo que faz de suas aprendizagens.

A professora deu para cada criança uma folha com figuras e pediu para que as crianças escrevessem seus nomes.

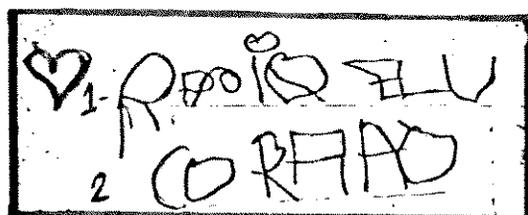


Figura 28- [16/05/90 Escrita de Lu para: coração]

Lu tenta escrever CORAÇÃO apoiado em sua oralidade, falando e escrevendo de forma semelhante às aquelas analisadas anteriormente (Escrita 1). Depois de ter escrito, a professora leu junto com ele o que havia produzido, e pela leitura conjunta Lu percebeu que sua escrita poderia ser alterada. Quando articulado apoiado na fala do outro, sua articulação sofre alterações positivas, tornando-se mais inteligível. Ele decidiu então, reescrever a palavra, e passou a articular novamente junto com a professora, resultando em CONAÃO que após nova releitura, resultou em CORAAO (Escrita 2)

O papel da professora foi de fundamental importância para ajudar Lu a rever sua produção escrita. Sua leitura possibilitou a percepção da inadequação dos grafemas escolhidos, e sua fala regulou a articulação de Lu favorecendo a reestruturação de sua escrita.

Caso Lu não estivesse atento às convenções, às correspondências som-grafemas e aos aspectos de estruturação da escrita etc, as interferências da professora não o levariam a rever sua produção. Lu é capaz de avaliar modos mais adequados para escrever, mas, por vezes, o apoio em sua oralidade o distancia disso, é necessária a intervenção de um terceiro que medie estas relações e revele suas potencialidades.

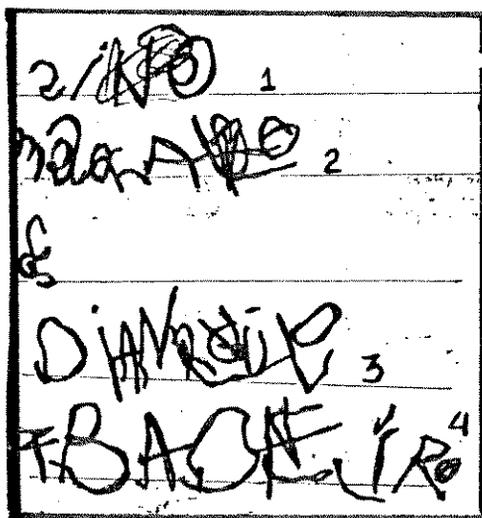


Figura 29- [31/10/90 Escrita de Lu para os instrumentos da banda.

Na Figura 29 pode-se observar as dificuldades motoras de Lu e o quanto influenciam na produção de sua escrita. Em 1 escreve SINO que, apesar da distorção do traçado, é legível no contexto. Em 2 sua escrita remete-se à CHOCALHO, revelando a análise fonológica feita por Lu. O som /cho/ foi avaliado com

Lu, diante dos fonemas que não articula, costuma colocar grafemas não correspondentes, em geral, grafando aqueles que articulou em seu lugar. Quando a professora interfere, ele passa a ter um novo parâmetro, para além de sua oralidade, e isto possibilita que trace outras hipóteses de construção da escrita.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA EM Lu

Observou-se na análise dos dados que muitas vezes a fala de Lu o atrapalhou na elaboração de uma escrita mais próxima dos padrões sociais. Como outras crianças em fase de alfabetização, faz uso de sua fala para refletir sobre o processo de construção da escrita, embora suas dificuldades articulatórias o levem a produções que podem distanciá-lo do objetivo pretendido.

Quando é capaz de ocupar o papel de leitor diante de sua própria escrita, por vezes, consegue perceber desvios de seu objetivo, causados por sua oralidade ou por outras dificuldades, modificando sua produção, buscando formas mais satisfatórias de escrever. Sua leitura funciona como mediadora entre ele e sua produção escrita, contudo, nem sempre é capaz de fazer isso autonomamente, necessitando de mediações externas.

Nesse quadro, a mediação do outro, por sua fala, por sua leitura e escrita podem oferecer a Lu os parâmetros de que necessita para regular sua produção escrita. Caso não pudesse dispor do outro que lê, escreve, fala e o provoca, estaria à mercê de sua oralidade que poderia levá-lo a produções frequentemente ininteligíveis.

Nas análises de sua oralidade, e de seu desenho, feitas anteriormente, foi possível observar o modo de agir de Lu diante de suas dificuldades. Em relação à oralidade, em geral, Lu não desiste das situações difíceis e procura usar de todos os recursos para se fazer compreender. Já, nas situações de desenho, é comum desistir quando a dificuldade aparece, não persistindo para chegar a um desfecho da tarefa pretendida. Nas situações de escrita, entretanto, quando encontra dificuldades mostra-se interessado em receber ajuda e a pede a seus interlocutores. Busca copiar o que não sabe, pede ao outro que escreva palavras que ele considera difíceis. Efetivamente, aceita a interferência do outro e faz uso dela. Em certas situações, inclusive, oferece ajuda aos seus colegas dispondo-se a ensinar-lhes coisas que conhece. Lu assume um fazer em colaboração e isto lhe é muito proveitoso.

Pode-se observar também o início de um certo distanciamento entre sua articulação e o registro gráfico, quando apoiado pelo outro. Ele usa a articulação do outro, que lhe oferece modelos sociais mais adequados, gerando uma imagem sonora diferente daquela orientada por sua produção autônoma. Às vezes o fato de Lu ficar em silêncio e procurar pensar no modo de escrever uma certa palavra o leva a resultados melhores do que quando fala acompanhando seu traçado.

Outro aspecto relevante é seu interesse pela linguagem escrita. Está sempre atento a estas atividades, e nas situações sociais em que se precisa de alguém para escrever ou ler, Lu está disponível revelando o prazer que tem com este objeto.

Dadas suas dificuldades com sua oralidade, a conversão da escrita em um simbolismo de primeira ordem, autônomo, independente de sua fala, levará Lu ao domínio de um sistema de representação aceito socialmente tornando possível seu desenvolvimento e uma interação mais efetiva com o mundo que o cerca.

INTERRELAÇÃO ORALIDADE/DESENHO/ESCRITA NAS MANIFESTAÇÕES DE LU

A análise mostra que Lu apresenta alterações fonéticas que repercurtem no nível fonológico de sua linguagem oral. Suas dificuldades articulatórias comprometem significativamente a comunicação com seus interlocutores, sendo um aspecto que não pode ser esquecido no contexto do desenvolvimento.

As alterações em sua oralidade prejudicam muito seu relacionamento social. Lu é visto como uma criança excepcional dadas suas dificuldades articulatórias. Sua linguagem oral colabora negativamente para essa imagem social.

Todavia, essas mesmas alterações articulatórias não comprometem os níveis sintático-semântico de sua linguagem oral, que mostram-se íntegros e compatíveis com sua faixa etária. O que se pode observar é que, por vezes, Lu não desenvolve um discurso verbal mais extenso pela ininteligibilidade de sua fala. É necessário que ele abrevie o que tem a dizer, não porque não saiba fazê-lo de forma mais explícita, mas porque a redução facilita a compreensão por parte de seus interlocutores.

Na esfera discursiva também não se percebe qualquer alteração. O uso que faz de sua oralidade é absolutamente pertinente ao contexto, aspecto esse que favorece a compreensão por parte de seus interlocutores.

Diante de seus limites articulatórios, Lu faz uso de uma série de estratégias que visam facilitar a efetivação da sua comunicação. Usa de recursos intralinguísticos selecionando partes de seu discurso oral que devem ser enfocados para que seu interlocutor o compreenda. Tais recortes são compatíveis com o contexto, e quando obtém êxito, volta a acrescentar elementos que foram destacados inicialmente, buscando se fazer entender integralmente. Ainda dentro dos recursos intralinguísticos, Lu é capaz de articular uma mesma palavra de vários modos, num mesmo contexto, buscando ajustar sua articulação aos padrões convencionais. Por vezes, apoia-se na articulação de seus interlocutores, sendo bastante atento a aspectos da fala do outro, procurando reproduzir sua articulação.

Nas situações em que estes recursos intralinguísticos não alcançam os resultados esperados, Lu se vale de outros sistemas de representação como gestos indicativos, desenhos e escrita para veicular a idéia que pretende. Não usa estes recursos como substitutos da oralidade, mas os faz acompanhar sua fala na tentativa de torná-la inteligível.

Outro aspecto importante é que Lu é constantemente interpretado por seus interlocutores. Todos os falantes o são numa certa medida, isso faz parte da interlocução. Todavia, no seu caso suas alterações articulatórias são tão intensas que o interlocutor, por vezes, tenta adivinhar o que ele pretende dizer, chegando a significações não pretendidas. Ele depende destas interpretações para que a comunicação se efetive muito mais que outros falantes; seu interlocutor deve sempre estar atento e disposto a atribuir sentidos à sua fala.

Além disso, a oralidade do outro constitui uma fonte de informação segura sobre o modo de produzir fala. Lu se vale desse recurso, estando atento aos modelos sociais de fala tomando-os como parâmetro. A mediação do outro é valiosa para Lu e ele a aproveita o máximo possível.

Apesar de todas estas alterações ele dificilmente desiste de alcançar a significação pretendida. Luta por ela, negocia com seus interlocutores, lança mão dos recursos descritos anteriormente com o objetivo de se fazer entender.

Em relação ao desenho, Lu o percebe como um sistema de representação capaz de veicular idéias e de registrar fatos. Suas dificuldades motoras, entretanto, comprometem muito a legibilidade inviabilizando, por vezes, suas intenções.

Ele tem intenção de representar com seu desenho e está atento aos aspectos figurativos, chegando em certos contextos a produzir desenhos narrativos.

Seus desenhos são produzidos autonomamente, em geral não solicita ajuda do outro, produzindo aquilo que consegue. A presença de modelos gráficos é bastante solicitada por Lu, que os toma como expressão social de uma produção legível. Contudo, não é capaz de servir-se deles, dadas suas alterações motoras, frustrando-se diante de algo que não consegue reproduzir, abandonando a tarefa de desenhar. O mesmo se dá em relação a instrumentos auxiliares, como a régua.

Na prática escolar o ato de desenhar vem, em geral, acompanhado da pintura, como forma de tornar o desenho mais rico e bonito. No caso de Lu, colorir é uma tarefa trabalhosa do ponto de vista motor, que resulta, em geral, no ocultamento do desenho como um todo, tornando-o ilegível. Ele costuma recusar-se a pintar, demonstrando perceber seus limites em relação a esta tarefa.

Ao contrário de seu comportamento em relação à linguagem oral, Lu ao desenhar não busca qualquer ajuda externa, ocasionalmente pede legibilidade ao outro, e não costuma alterar seu desenho pela interferência do meio. Quando está desenhando, praticamente não verbaliza, não fazendo comentários antes ou após desenhar. A fala, nesses contextos, geralmente não aparece como organizadora de sua ação.

Nas produções analisadas, Lu não se mostrou capaz de produzir desenhos narrativos autonomamente. Entretanto, a partir de textos pré-elaborados pelo outro, como histórias contadas pela professora, foi capaz de produzir cenários narrativos com detalhes, figurando ações, etc. Ter um texto pré-elaborado o dispensa da tarefa de criá-lo, permitindo que se dedique a aspectos do desenho que, em outros contextos, não aparecem figurados por ele. Ao mesmo tempo, seus desenhos favorecem a criação de narrativas orais bastante adequadas ao contexto, que de certa forma compensam aspectos não consolidados pelo desenho.

O desenho é um sistema de representação geralmente preterido por Lu. Num dado contexto podendo optar por outra forma de representação, ele o faz. Lu percebe seus limites, se dá conta da inadequação de sua produção, e isto pode justificar sua recusa diante desta atividade. Aspectos emocionais podem estar implicados, na medida em que reconhece seus limites, e procura não enfrentá-los esquivando-se de uma frustração.

Em relação à linguagem escrita, mostra conhecer seu caráter fonológico, aspectos estruturais e convencionais. Seus textos são bastante curtos mas realiza suas produções autonomamente e em colaboração, mostrando-se bastante aberto para as interferências externas que possam auxiliá-lo na estruturação desta linguagem.

Neste sentido, as mediações são bastante aproveitadas por Lu. Solicita a presença do outro, pede legibilidade, modelos, copia, faz tentativas autônomas e as submete à apreciação de seu grupo, lançando mão de todos os recursos disponíveis para alcançar êxito nesta tarefa.

Lu inicialmente se apoia em sua oralidade para escrever, percebendo que é preciso desenhar a fala, mas reconhece as alterações de sua articulação e vai buscar na fala do outro modelos mais adequados para escrever. Serve-se também da leitura como modelo para sua produção escrita. Fica bastante atento ao que lê e faz generalizações que o levam a escrever convencionalmente.

O processo de aquisição de linguagem escrita vivido por Lu é, em muitos aspectos, semelhante ao de outras crianças na fase inicial da escrita. Suas perguntas, seu modo de solucionar questões ortográficas e o uso que faz da oralidade não apresentam marcadamente qualquer diferença dos processos vivenciados por outras crianças, a não ser pela grande dependência na articulação do outro.

Em relação à escrita Lu se dedica intensamente, buscando soluções para os problemas que encontra, não desistindo ou intimidando-se. Todavia, por ser capaz de avaliar seu desempenho nessa atividade, recusa-se a leituras ou escritas que julga demasiado complexas ou longas para ele, não se atrevendo porque não aceita outra produção que não a prevista pelas convenções. De certa forma, percebe seus limites adequadamente, pois recusa-se a tarefas ainda complexas para ele.

Torna-se oportuno colocar em relação os aspectos observados em cada um dos sistemas de representação.

A oralidade de Lu pouco participa de sua produção de desenho. Ele quase não verbaliza enquanto desenha não permitindo que se avalie mais detalhadamente estas relações. Ainda quanto à oralidade, as histórias que cria oralmente não o levam a produzir desenhos efetivamente figurativos. Desenha aspectos parciais não chegando a definir cenários narrativos nesses contextos, indicando que o investimento na elaboração de um texto oral não favorece uma melhor estruturação de seu desenho.

Em contra partida os desenhos que produz são por vezes traduzidos por narrativas orais, sugerindo que o desenho provoca a necessidade de elaboração dessa modalidade de estruturação oral, importante para todo o desenvolvimento da oralidade e da linguagem escrita.

Diante da linguagem escrita e do desenho, em contextos em que ambas as modalidades de registro são aceitas, Lu opta, via de regra, pela escrita. Esquiva-se do desenho sempre que possível, reconhecendo que a linguagem escrita é um sistema de representação em que se expressa melhor. Em alguns contextos

usa a escrita para dar legibilidade a seus desenhos, escrevendo seus nomes, como rótulos, complementando-os.

A relação oralidade-escrita tem características importantes a serem apontadas. Lu tem consciência dos limites de sua oralidade e, ao mesmo tempo, não abre mão dela nos contextos onde deseja expressar-se. Percebe também que a linguagem escrita se constrói sobre a oralidade, na medida em que deve registrar os sons da fala para formar uma palavra. Em sua aquisição de escrita, inicialmente, se apoia em sua oralidade grafando o que oraliza (Figuras 25,28,29) e, aos poucos, através da mediação de seus interlocutores e dos modelos e convenções sociais percebe os problemas que advêm deste apoio em sua oralidade. Passa então, a fazer maior uso dos modelos sociais de articulação como ponto de apoio, alterando sua escrita e sua fala, significativamente.

Neste sentido sua oralidade constitui um obstáculo a ser transposto, porque escrever apoiado nela faz com chegue a resultados, por vezes, distantes da convenção. Reconhecendo a imperfeição de sua articulação, não se apegou a ela, buscando a oralidade de outros para chegar ao padrão esperado socialmente. No sentido inverso ao proposto pelas práticas pedagógicas tradicionais, o sucesso de Lu na aquisição da escrita consiste no seu afastamento de sua própria oralidade.

Este aspecto aponta para questões gerais de prontidão para alfabetização. Lu é uma criança que tem sua linguagem oral bastante alterada, devido a seu déficit articulatório, e que mesmo assim chega a se alfabetizar. A estruturação da linguagem como um todo é algo preservado em Lu, fazendo com que tenha domínio sobre aspectos fundamentais, seus problemas estão na forma de externalizar esta linguagem. A opção por trabalhar sua oralidade primeiramente, para só então levá-lo a alfabetização, seria uma perda de tempo irremediável, e talvez Lu nunca alcançasse esse patamar porque suas dificuldades articulatórias são realmente restritivas.

O contato com a linguagem escrita trouxe para Lu a oportunidade de se alfabetizar. Ao final desse ano escolar pôde ser encaminhado para um escola regular a fim de frequentar a primeira série do primeiro grau. Seu desenvolvimento cognitivo geral se ampliou pelo desvendamento da escrita, porque ela é "um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança"(Vygotsky, 1984: 120).

Em decorrência de sua alfabetização se notam alterações importantes em seu desenvolvimento global. Lu conquistou um sistema de representação muito valorizado socialmente que permitiu que passasse

a frequentar a escola regular, tendo uma inserção social bem mais compatível com os conhecimentos que pode adquirir. Ao mesmo tempo, dispõe de um sistema de representação efetivo que permite que se expresse bem, não correndo tantos riscos de ser interpretado diferentemente daquilo que pretende. E ainda, pode-se notar que sua articulação tem melhorado sensivelmente a partir de seu ingresso na escola regular. Por um lado, porque a exigência social é maior e Lu busca adaptar-se a ela, e por outro, porque a linguagem escrita tem oferecido parâmetros até então desconhecidos para ele dos fonemas da língua, através de sua representação gráfica e da necessidade de serem articulados diferentemente, dadas as diferenças de significação pretendidas. É como se a escrita materializasse a fala permitindo à Lu uma análise e organização melhor de sua articulação dentro de suas possibilidades.

CAPÍTULO 5

**INTERRELAÇÕES DAS ANÁLISES DOS SUJEITOS Ca E Lu:
CONSIDERAÇÕES FINAIS**

5. INTERRELAÇÕES DAS ANÁLISES DOS SUJEITOS Ca E Lu: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos dados de Ca e Lu é possível fazer uma reflexão sobre alguns aspectos que merecem especial atenção, na tentativa de compreender melhor como se interrelacionam as esferas de atividade simbólica aqui focalizadas.

As duas crianças estudadas encontram na mediação social formas de ampliar seus conhecimentos, de confrontá-los socialmente e de desvendarem aspectos por elas desconhecidos nas diversas esferas da atividade simbólica, através de modelos, da interferência ou colaboração de seus pares, dos adultos etc. Tais mediações participam diferentemente da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de cada uma delas.

Para Ca, as mediações que ocorrem em situações em que usa sua oralidade servem para construção de conhecimentos, que são por ela generalizados para novos contextos, internalizados, podendo ser utilizados de forma autônoma posteriormente, ainda que, desajustados, por vezes, do contexto discursivo.

Se comparada às outras esferas de atividade simbólica, pode-se afirmar que é na oralidade que Ca mais investe e se envolve nas experiências vividas nas relações mediadas, possibilitando a emergência de conhecimentos novos. Ao mesmo tempo, este é o sistema de representação sobre o qual ela tem maior domínio, e talvez por isso invista mais por ser esta a esfera de ações mais eficazes para desenvolver-se.

Em relação à produção de desenhos, de certa forma, Ca reage de maneira muito semelhante às situações de oralidade. Ela recorre à mediações sociais sempre que possível, aproveitando delas em suas produções, alterando o conteúdo de seu trabalho pelas sugestões do outro, não demonstrando desajustes importantes em relação às convenções sociais impostas a este sistema. Apesar disso, deve ser levado em consideração que o desempenho de Ca na esfera da oralidade é significativamente mais complexo que seu desempenho na produção de desenhos.

Já, nas situações que envolvem a linguagem escrita, a construção de conhecimentos é dependente dos tipos de solicitação que a situação e o outro impõem em diferentes contextos. Ca busca a colaboração do outro ou de modelos sempre que se sente à vontade, sem pressões para um desempenho específico em

relação à escrita. Nas situações em que há uma cobrança explícita para que alcance certos objetivos, avaliados por Ca como complexos, se fecha para a atividade, aproveitando pouco das oportunidades implicadas na situação.

Em certas situações de construção de escrita partilhada, Ca é capaz de solucionar problemas. Entretanto, o conhecimento construído conjuntamente, quando solicitado num novo contexto, não é, em geral, atualizado por ela, revelando dificuldades para generalizações e internalizações dos conteúdos ligados à linguagem escrita.

Além disso, ela demonstra não acreditar em sua capacidade para alfabetizar-se. Esta crença aparece como um pressuposto, como algo implícito, sempre presente nas situações que envolvam a escrita. Este pressuposto gera um bloqueio que pode explicar, ainda que parcialmente, o pouco uso que Ca faz dos conhecimentos manifestos nas situações partilhadas. Ela demonstra desconfiar de seus conhecimentos em formação sobre a escrita, criando obstáculos a si mesma, difíceis de serem transpostos. Este comportamento de Ca sugere a força que os aspectos emocionais podem ter sobre o curso de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em Lu, os investimentos relativos as três esferas de atividade simbólica e o papel do outro em cada uma apresentam-se de modo diferente daquele observado em Ca. Com relação à sua oralidade, Lu depende marcadamente da mediação dos interlocutores. É pela interpretação do outro, por seu interesse, que aquilo que ele diz pode ser significado. Lu, ciente disso, se vale exaustivamente do outro, de modelos, de outros sistemas de representação simbólicos, mostrando-se aberto para toda e qualquer possibilidade que o leve a efetivar a interlocução. A oralidade não é um sistema de interação que Lu domine satisfatoriamente, muito pelo contrário. Porém a linguagem oral é socialmente muito valorizada e necessária, e ele conhecendo seus limites esforça-se por usufruir o máximo possível dos conhecimentos e relações que a oralidade possa oferecer, aproveitando-se de todos os recursos disponíveis.

Com relação à produção de desenhos, Lu pouco recorre às mediações sociais. Por vezes, pede a interferência/auxílio do outro, modelos ou instrumentos, mas aproveita de forma restrita esses recursos. Há uma limitação motora clara que impede que ele tenha um desempenho melhor, mas é preciso ressaltar que limites motores também interferem em sua oralidade. No entanto, a necessidade social do desempenho oral é muito maior que a necessidade de sua produção de desenhos e Lu mostra saber disso. Ele provavelmente

percebe que o fato de não desenhar acarreta problemas pouco significativos em seu convívio social, diferentemente dos prejuízos causados por suas dificuldades articulatórias.

Outro aspecto importante é que Lu tem consciência crítica sobre sua produção de desenhos. Ele percebe seus limites motores para o traçado e se julga pouco capaz de produzir desenhos legíveis e aceitáveis socialmente, frustrando-se muitas vezes com sua produção. Neste sentido, aspectos de ordem emocional parecem interferir significativamente sobre a produção de desenho em Lu. O fato de ele acreditar-se inábil e de perceber a menor relevância do desenho para o convívio social o faz usufruir pouco das mediações, deixando de construir conhecimentos nesta área, comprometendo cada vez mais seu sucesso diante da tarefa de desenhar.

Com relação à linguagem escrita, ao contrário das situações de desenho, Lu procura, o máximo possível, a partilha de ações. Solicita, fica atento, provoca o outro para que o auxilie, atuando intensamente e permitindo que o meio social o ajude na construção de conhecimentos que ele generaliza, internaliza e usa autonomamente em novos contextos. Diante da linguagem escrita, Lu demonstra acreditar em suas capacidades e investe maciçamente, de forma semelhante aos investimentos de Ca em relação à sua oralidade.

Estas reflexões permitem avaliar que no desenvolvimento das duas crianças aparecem diferentes modos e efeitos de atuação de outros, bem como diferentes "respostas" das crianças - o processo intersubjetivo não é linear nem uniforme no interior das diferentes esferas simbólicas. Em certos contextos, se mostram abertas às interferências do outro, em outros se fecham fazendo um uso circunscrito das informações sociais que recebem. O uso diferenciado das mediações não pode ser compreendido, no caso de Ca e Lu, apenas por limitações cognitivas ou motoras. No caso de Lu, suas limitações motoras deveriam comprometer de modo semelhante desenho e escrita, entretanto o desempenho motor de Lu para escrever é significativamente melhor que para desenhar. Ca, por sua vez, revela em sua oralidade e desenho potenciais cognitivos que não são atualizados em sua escrita, relacionando-se diferentemente com cada um dos sistemas.

Certamente aspectos emocionais colaboram para que as crianças tenham manifestações diferenciadas diante dos objetos a serem apreendidos. Contudo, há aspectos relativos à comunicação e inteligibilidade que merecem atenção, pois talvez possam esclarecer alguns pontos importantes.

Ca se comunica e se expressa bastante bem socialmente. Apresenta peculiaridades em sua oralidade, na forma de problemas discursivos, como foi visto, mas que podem passar despercebidos em diversos contextos interacionais. Desenhar requer certas técnicas e aprendizado, envolvendo aspectos cognitivos circunscritos, razoavelmente dominados por Ca. Ela, então, mostra-se satisfeita com suas possibilidades de contato/interação social, dadas por sua oralidade e desenho e, diante da tarefa de apropriar-se da linguagem escrita, recusa-se porque possui sistemas simbólicos valorizados socialmente para tais interações. Para construir a linguagem escrita Ca precisaria refletir e fazer inferências sobre a linguagem e sobre diversas informações fornecidas pelo meio, para as quais demonstra ter dificuldades. Estas dificuldades acarretam frustrações e fracassos em relação a este objeto, levando-a a desconfiar de suas capacidades cognitivas e, então, a esquivar-se dessa tarefa. Na verdade, Ca dispõe de recursos(oralidade e desenho) que solucionam seus problemas mais emergentes, não necessitando enfrentar em certas situações o problema que a escrita configura.

Entretanto as três esferas simbólicas não se equivalem, no que se refere à sua eficácia frente às diversas formas de interação social. Num certo sentido o fato de Ca satisfazer-se apenas com sua oralidade e desenho, mesmo em contextos que não sejam eficientes, denuncia sua resistência frente as atividades que envolvem a escrita.

Lu, por sua vez, enfrenta sérios problemas em sua comunicação oral, não podendo valer-se dela sempre que necessário. Seu desempenho na produção de desenhos é igualmente insatisfatório, sendo, ambos, canais de interação social prejudicados. Então, diante da possibilidade de apropriar-se da escrita, Lu mobiliza-se completamente. Este sistema configura-se como uma possibilidade de contato/interação social menos atravessado pela dependência da interpretação do outro e como uma chance de inserção social mais estável, que assegura a expressão daquilo que realmente deseja, através de um sistema bastante valorizado socialmente. No caso de Lu, o enfrentamento de dificuldades, fracassos e frustrações vale a pena porque está em jogo a conquista de um modo de interlocução efetivo nas relações sociais.

A inserção social de cada criança determina interesses e disposições que interferem em seu desempenho global, influenciando profundamente seu desenvolvimento.

Considerando a interrelação das esferas de atividades simbólicas, pode-se observar que ela se dá de forma diferente nas duas crianças estudadas. Não há linearidade ou semelhança nas formas de

interferência e construção. Em cada criança isto se dá segundo suas potencialidades, seus aspectos emocionais e situações contextuais.

Para Ca, na confluência oralidade/desenho/escrita, a oralidade e o desenho estão, basicamente, a serviço de afastá-la das tarefas que envolvam a linguagem escrita. Em poucos momentos são aproveitados para colaborar com a construção desse sistema de representação. Já, entre desenho e oralidade, há uma relação que propicia trocas mútuas, transformando ambos os sistemas, contribuindo para sua construção e desenvolvimento.

Para Lu, na confluência oralidade/desenho/escrita, a oralidade e o desenho não colaboram de maneira efetiva para a construção da linguagem escrita. Sua fala compromete em muitos sentidos a conquista da escrita e observa-se, ainda, a escrita contribuindo para a estruturação da oralidade, inversamente às expectativas das práticas alfabetizadoras convencionais. Na relação oralidade/desenho, configura-se a dependência do desenho em relação à oralidade, em vários contextos, para que adquira legibilidade.

Assim sendo, é possível constatar que as interrelações entre os sistemas de representação provocam ajuda, aprendizagem, desenvolvimento, mas também acarretam rupturas, desacordos, esquivas que podem resultar no afastamento do objeto a ser conhecido. Argumentar a favor de interrelações lineares de construção e alimentação destes sistemas parece descabido. O estudo de caso de Ca e Lu mostra que a colaboração recíproca entre as esferas de atividade simbólica não é constante. Estas podem se auxiliar de forma complementar, podem comprometer uma a outra, ou ainda, uma pode sobressair-se em prejuízo das demais.

O desenho, para Lu, constitui-se num sistema onde há bloqueio de sua aprendizagem, não contribuindo com os demais, e não desenvolvendo-se por si. As limitações motoras, biologicamente dadas, podem explicar apenas parcialmente esse fato. Em Ca, seu potencial cognitivo aparente em seu desempenho oral e no desenho não é aproveitado para a aprendizagem da escrita, seus sistemas de representação melhor estruturados a afastam da construção da linguagem escrita, que é um sistema ainda emergente nela.

Pode-se afirmar, portanto, que as diferentes esferas de atividade simbólica não podem ser consideradas umas pré-requisito para as outras. O que ocorre é um processo de construção e desconstrução mútua, variável para cada sujeito, segundo suas contingências biológicas, sociais/contextuais e emocionais.

Estudar crianças com desenvolvimento atípico permite desvendar modos de funcionamento que podem estar presentes nas crianças ditas "normais", mas que pela sutileza de suas limitações podem passar despercebidos.

Uma dimensão importante das análises apresentadas está na forma de examinar as capacidades da criança. O sujeito está em constante aprendizagem, possuindo conhecimentos internalizados e outros por internalizar. O conhecimento que se tem sobre um certo objeto não pode ser considerado como algo pronto e acabado. Poder analisar aquilo que a criança faz de forma consolidada, aquilo que ainda não domina, que não reconhece como relevante em sua esfera de conhecimento, amplia a visão sobre seu domínio das atividades simbólicas, permitindo revelar vários aspectos e não apenas aqueles que são mostrados pelos testes padrão, testes de prontidão e testes em geral preocupados com um desenvolvimento finalizado, estruturado de forma linear por etapas que devem ser alcançadas pelas crianças.

Não procurar uma linearidade, ou um sentido único de construção dos conhecimentos pode abrir espaços para trabalhos pedagógicos que, buscando desenvolver as diversas esferas da atividade simbólica, cheguem a resultados mais efetivos do que aqueles alcançados pelas práticas que aguardam que uma área do conhecimento esteja estruturada para que se possa investir em outras. A construção do conhecimento se dá por evoluções e involuções, como apontou Vygotsky(1984), e a prática pedagógica precisa contar com tais fluxos e refluxos para que a aprendizagem e o desenvolvimento humanos emergjam e se consolidem de modo pleno.

Há ainda que se considerar fatores emocionais que têm influência significativa sobre a análise feita até aqui. É sabido que aspectos emocionais perpassam os processos de aprendizagem deixando marcas importantes e, no decorrer da análise dos dados, algumas destas marcas puderam ser identificadas. Revelar a interferência de aspectos emocionais sobre os aspectos cognitivos abre caminho para novas interpretações, sugerindo questões diferentes, apontando para pesquisas a serem desenvolvidas num terreno fértil e relativamente desconhecido.

Vygotsky(1987), atento a essa problemática, publicou trabalhos onde procurava compreender melhor a interrelação entre aspectos cognitivos e emocionais presentes em crianças com retardamento intelectual. Argumenta que a compreensão do funcionamento de crianças deficientes não deve se limitar à explicação de seus problemas orgânicos, ou cognitivos, mas que estas crianças apresentam uma construção do psiquismo característica. Ressalta ainda os conflitos que a criança desenvolve ao perceber seu valor social diminuído

em relação aos demais. Ela se torna, aos poucos, atenta às suas próprias limitações, dadas por sua deficiência, e percebe como o meio exige pouco dela. As crianças reagem a isso, desenvolvendo uma série de tendências em seu comportamento, que configuram mais tarde uma problemática emocional.

O quadro apresentado pela criança mentalmente retardada é produto do desenvolvimento, e isto significa que tem uma composição e estrutura complexas. Frequentemente a estrutura neurótica é um fator que acumula, organiza, utiliza e dirige todos os outros sintomas de desenvolvimento dessa criança. Todos os outros sintomas são, na verdade, colocados a serviço de tendências neuróticas que os dirige.

Vygotsky considera que não há uma causa que gere direta e absolutamente todas as manifestações encontradas e observadas como sintomas. Sintomas não estão organizados numa sequência de itens onde cada um gera, seguramente, uma certa consequência. Segundo o autor, afirmar isso poderia significar ignorar os processos de desenvolvimento.

Argumenta ainda, que é bastante difícil afirmar a origem de um sintoma particular, mas o desenvolvimento de uma criança com deficiência mental não é uma evolução pacífica de características latentes do seu interior desde seu nascimento. É, sim, o desenvolvimento no estrito senso da palavra, isto é, a criança incorporando um certo número de novas estruturas, dadas socialmente ao longo do seu crescimento.

Um sintoma é decorrência de diversos fatores que atuam sobre o desenvolvimento da criança. Colaboram aspectos biológicos, sócio-culturais, interacionais, emocionais e outros. A análise dos dados nesse trabalho possibilitou ressaltar, ainda que superficialmente, a importância de aspectos interacionais/emocionais, por exemplo, no processo do desenvolvimento das diversas esferas de atividade simbólica. É clara a importância do comportamento dos interlocutores de Ca e Lu para a qualidade das interações que se estabelecem e para construção de novos conhecimentos. Os "sintomas" de Ca e Lu são amenizados ou acentuados de acordo com as relações e o contexto em que se dão.

Tais aspectos interessam muito à prática pedagógica e terapêutica. Vygotsky, em seu artigo, lamenta o estado desastroso da pedagogia terapêutica de sua época e explica o fato pela falta de uma análise científica do fenômeno a que a pedagogia foi chamada a alterar. Ele acredita que novas abordagens da teoria do desenvolvimento de crianças deficientes possam abrir um vasto horizonte para a prática com referência a isto.

Para Vygotsky, um investigador deve penetrar, não apenas na estrutura morta da síndrome individual, mas também, e acima de tudo, compreender as leis pelas quais os sintomas estão dinamicamente ligados, suas interrelações e interdependências. Somente alguém que compreenda a dinâmica interna do processo de desenvolvimento possui a chave para uma solução prática do problema da educação de crianças deficientes. É apenas pelo desembaraço das conexões e relações da dependência dinâmica sob a estrutura complexa da personalidade de uma criança deficiente que se pode entender a lógica interna desta estrutura.

O desenvolvimento é visto pelo autor não como uma somatória de fatores hereditários e ambientais. É um histórico complexo de vivências da criança, refletido em cada estágio particular do passado nele contido. Em outras palavras, o dualismo artificial do ambiente versus hereditariedade encobre o fato de que o desenvolvimento é um contínuo, um processo socialmente determinado, onde muitas variáveis contribuem para que a criança possa construir conhecimentos.

Nesta perspectiva, compreender o desenvolvimento de crianças, deficientes ou não, implica levar em conta não só sua oralidade, escrita e aspectos emocionais mas, sobretudo, as interrelações entre eles e as implicações que daí advenham. Fica claro, através desta abordagem teórica, que os elementos estão todos interligados, interagindo de maneira não linear e que os aspectos afetivos tem um peso importante nessas relações.

Assim sendo, em relação aos sujeitos aqui estudados, pode-se supor que Ca e Lu percebiam, de alguma maneira, seus limites cognitivos e motores e isso traga à tona aspectos emocionais que atuam bloqueando sua possibilidade de aprender certos conteúdos. As dificuldades de Ca em aprender a linguagem escrita podem ser melhor explicadas se considerados os aspectos emocionais e os diferentes valores sociais atribuídos às diversas esferas de atividade simbólica. Sua oralidade e seu desenho são bastante valorizados socialmente, enfatizados por seus interlocutores e mostram-se eficientes na tarefa de veicular idéias pretendidas por ela. Isto faz com que Ca não necessite de forma urgente da linguagem escrita para atingir objetivos interacionais, podendo prescindir dela, esquivando-se das dificuldades que esta lhe impõe.

Em Lu, sua resistência à tarefa de desenhar pode ser melhor compreendida considerando-se os fatores emocionais que atuam frente a ineficiência comunicativa de seus desenhos. Lu percebe a necessidade social de veicular suas idéias e tanto sua oralidade comprometida, como sua escrita ainda

emergencial efetivam de forma mais satisfatória esta necessidade sem que tenha que se arriscar/enfrentar as dificuldades que o desenho lhe impõe.

Ca e Lu, recusando-se, evitam frustrações e conflitos que lhes trariam um certo desconforto, (o que é de certa forma natural para qualquer ser humano), entretanto essa conduta dificulta concretamente a aprendizagem de certos aspectos que poderiam ser úteis a eles em diferentes contextos, para os quais mostram ter recursos cognitivos suficientes. Ca se mostra um sujeito "desconcertante", na medida em que parece dispor dos recursos necessários para se apropriar da escrita e não o faz efetivamente. Lu, por sua vez, se mostra um sujeito "inquietante", uma vez que, apesar de suas dificuldades apropria-se da escrita e, a partir dela, reorganiza aspectos de seu conhecimento.

Cabe finalmente ressaltar que as relações, propostas por Vygotsky, entre as esferas de atividade simbólica que redundam na apropriação da linguagem escrita não podem ser tomadas como um cenário de etapas e vínculos lineares. Se, por um lado, esse autor viu tais relações como "positivas" (o que provavelmente ocorre em instâncias de desenvolvimento típico), por outro, suas formulações sobre o desenvolvimento em geral e sobre problemas de desenvolvimento conduzem ao reconhecimento da complexidade e diversidade de formas de entrecruzamento daqueles processos.

Ter um desenho representativo figurativo-narrativo não é garantia de que a linguagem escrita vá se estruturar sobre esse conhecimento. O desenho pode não participar construtivamente na apropriação da escrita tanto quando a produção pictográfica é utilizada para "substituir" a escrita (como no caso de Ca), como quando essa produção não se desenvolve a contento (como no caso de Lu). Ter uma linguagem oral bem construída não é garantia para aquisição da escrita, assim como um comprometimento severo da fala não impede uma criança de se alfabetizar. A relação entre oralidade, desenho e escrita não é estável; entre estes sistemas de interação e representação podem se interpôr diversos aspectos que alteram significativamente cada sistema, em si, e a dinâmica de sua constituição recíproca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abaurre, M.B.M.- "The Interplay between Spontaneous Writing and Underlying Linguistic Representations". in: European Journal of Psychology of Education, 1988. Vol. III, 4, 415-430
- Bakhtin, M.- "Marxismo e filosofia da linguagem". São Paulo, Hucitec, 1981
- Cagliari, L.C.- "Alfabetização e Linguística". São Paulo, Editora Scipione, 1989
- Coudry, M.I.H. - "O Diário de Narciso"-Discurso e Afasia. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1988.
- Coudry, M.I.H. e Morato, E.M.(1988), "A ação reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos", Cadernos de estudos linguísticos 15: 117-135
- Cruickshank & Johnson- "A educação da criança e do jovem excepcional". Rio de Janeiro, Ed. Globo, 1979.
- Cunha, N.S. e Castro, I.C.- "SIDEPE- Sistema de estimulação pré-escolar". São Paulo, Cortez Ed., 1982.
- de Lemos, C.T.G.- "Sobre a aquisição de Linguagem e seu dilema (pecado) original". Boletim da Abralin, 3, 97-126, 1982.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A.- "Psicogênese da língua escrita". Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- Gadet, F. et al (org)- "Por uma análise automática do discurso". Campinas, Ed. da Unicamp, 1990.
- Geraldi, J.W.- "Portos de Passagem". São Paulo, Martins Fontes, 1991
- Ginzburg, C.- "O queijo e os vermes". São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- Goés, M.C.R.- "A natureza social do desenvolvimento psicológico". in: Cadernos Cedes, 24, Campinas, Papirus, 1991, 17-24.
- Iniesta, E.R. - "Técnicas de Modificação de Comportamento". São Paulo, EPU, 1980.
- Leontiev, A. N.- "The problem of activity in psychology". Em J. V. Wertsch (ed.), The concept of activity in soviet psycholohy. Nova Iorque, Sharpe, 1981.
- Luria, A.R.- "Pensamento e Linguagem". Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- Luria, A.R., Leontiev, A.N. e Vygotsky, L.S.- "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem". São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.
- Maigneueau, D.- "Novas tendências em análise do discurso". Campinas, Pontes, 1989.
- Mèredieu, F.- "O desenho infantil", São Paulo, Cultrix, 1979.
- Pino, A.- "O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano". in: Cadernos Cedes, 24, Campinas, Papirus, 1991, 32-43.
- Smolka, A.L.B. - "A criança na fase inicial da escrita - A alfabetização como processo discursivo". Campinas, Ed. da Unicamp, 1988

Vygotsky, L.S. - "Pensamento e Linguagem". Lisboa, Editora Antídoto, 1980.

_____ - "A Formação social da mente". São Paulo, Martins Fontes Ed., 1984.

_____ - "The Problem of Mental Retardation (A Tentative Working Hypothesis)" in Soviet Psychology, p.78-87, 1987, 26(1)

_____ - "Diagnosis of the Development and Pedological Clinical Care of Difficult Children" in Soviet Psychology, p. 86-101, 1987, 26(1)